I 4158

Revista de PEDAGOGIE

2002

1
ianuarie 1985
anul XXXIV

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

• Concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu despre spiritul revoluționar — dimensiune a formării profilului moral al tinerei generații
• Perfecționarea învățămîntului de toate gradele în lumina documentelor Congresului al XIII-lea al partidului
• Strălucit promotor al științei și tehnicii românești, eminent om politic, savant de renume mondial
• Afirmarea voinței ferme a tineretului de a acționa pentru soluționarea problemelor majore ale lumii sub deviza: Participare-Dezvoltare-Pace
• Planificarea muncii în școală
• Implicațiile pedagogice ale interdisciplinarității

42873

REVISTA DE PEDAGOGIE

11 IUL. 2014

Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 1/1985

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate
se pot abona
prin „ROMPRESFILATELIA"
— sectorul export-import presă
P. O. Box 12—201,
telex 10376,
București,
Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40

Sumar

OLIVIA CLĂTICI — Concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu despre spiritul revoluționar — dimensiune a formării profilului moral al tinerei generații 1

VIORICA PISCOI — Perfecționarea învățămîntului de toate gradele în lumina documentelor Congresului al XIII-lea al partidului 5

FILOFTEIA NEGRUȚIU — Strălucit promotor al științei și tehnicii românești, eminent om politic, savant de renume mondial 8

ANUL INTERNAȚIONAL AL TINERETULUI

ELENA CIOCAN — Afirmarea voinței ferme a tineretului de a acționa pentru soluționarea problemelor majore ale lumii sub deviza: Participare—Dezvoltare—Pace 10

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ION T. RADU — Creativitate și eficiență în activitatea didactică 13

DOINA VINTILESCU, M. ERDEI, S. AVRAM, I. SOFONEA — Rolul conștientizării operațiilor acțiunii în formarea deprinderilor de muncă independentă la elevii din gimnaziu (obiectul fizică) 17

PETRE GR. ANDREI — Modalități privind optimizarea predării-învățării inecuațiilor în învățămîntul gimnazial 20

NICOLAE MITROFAN, IOLANDA MITROFAN — Schița unui model de învățare formativă a unor noțiuni literar-artistice 24

JANA POPA, ANIȘOARA MIHAI — Cercetarea științifică — factor de bază în perfecționarea activității didactice 26

ADRIAN NECULAU — Cooperarea în școală 29

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

RODICA DIMITROVICI — Tratarea diferențiată — necesitate a învățămîntului modern 33

ELISABETA L. DOBRE — Judecata de valoare în literatură — mijloc de formare multilaterală a elevului 35

RODICA RUSU — Elemente ale formării concepției științifice despre lume și viață la școlar, prin cunoștințele despre natură 37

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ ȘI PREGĂTIREA PENTRU MUNCĂ A TINERETULUI

GHEORGHE TOMȘA — Orientarea școlară și profesională — acțiune cu caracter permanent 41

GHEORGHE ALBU — Metodologia instruirii practice pe simulatorul de conducere 45

DEZBATERE

VASILE POPEANGĂ, VICTOR ȚÎRCOVNICU — Implicațiile pedagogice ale interdisciplinarității 47

LAURENȚIU LUCA — Lecția de filosofie în viziune interdisciplinară și valențele ei educative 50

CONSULTAȚII

VASILE V. POPESCU — Planificarea muncii în școală 54

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

A. HINESCU — Școlile Blajului — „Fîntîni ale darurilor" 59

VICTORIA POPOVICI — O viață închinată pedagogiei românești 60

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

N. IOAN — Valoroasă sesiune de comunicări 62

CĂRȚI — IDEI

GHEORGHE BUTARU-O concepție profund științifică și creatoare privind modelarea omului, pentru a trăi și a munci în spirit patriotic, revoluționar..... 64

GEORGETA MUNTEANU — Însușirea ortografiei — simbol al culturii omului 58

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu despre spiritul revoluționar — dimensiune a formării profilului moral al tinerei generații

Prof. univ. dr. OLIVIA CLĂTICI

DOCUMENTELE Congresului al XIII-lea, magistralul Raport prezentat de secretarul general a partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, reprezintă o strălucită întemeiere a strategiei politice a etapei de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate pe care o parcurgem, o contribuție creatoare la dezvoltarea teoriei și practicii revoluționare. Ideea de bază ce jalonează această etapă este realizarea unei calități noi, superioare, a întregii activități sociale, dezvoltarea procesului revoluționar de edificare a socialismului și înaintare a României spre comunism. Însăși formularea obiectivului fundamental al viitorului cincinal: „continuarea fermă a politicii de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a patriei noastre spre comunism"[1], a cărui realizare se va face „continuînd cu fermitate procesul de transformare revoluționară a societății"[2], se înscrie direct pe linia continuității procesului revoluționar.

I. O etapă superioară în desfășurarea revoluției socialiste în țara noastră

Formulată pentru prima dată în 1976, la Consfătuirea cadrelor din domeniul științelor sociale, ideea continuității procesului revoluționar a fost reluată și amplificată în expunerile și cuvîntările ulterioare ale secretarului general al partidului, dobîndind de fiecare dată noi dimensiuni, conturîndu-se tot mai clar, cu implicații nemijlocite în strategia politică generală, în activitatea colectivelor de muncă și a personalului din toate domeniile de activitate.

Acest demers teoretic și practic se înscrie ca o contribuție valoroasă la dezvoltarea conceptului de revoluție socialistă și la înțelegerea mai realistă a însăși esenței și conținutului orînduirii socialiste. Teza potrivit căreia noțiunea de revoluție socialistă are un sens restrîns, înțelegînd prin aceasta cucerirea puterii politice, și unul mai larg, ce vizează întreaga perioadă de edificare a socialismului pînă la trecerea la comunism, este o cucerire mai veche a teoriei marxist-leniniste, dar ea a fost o bună perioadă cantonată numai în sfera unei afirmații teoretice fără să se extindă înțelegerea și aplicarea ei la practica curentă de edificare a socialismului. Rezultau de aici imagini mai mult sau mai puțin denaturate ale socialismului, ca și cum el s-ar fi realizat deplin în toate componentele și în toate aspectele esențiale imediat după cucerirea puterii. O astfel de viziune poartă în sine pericolul dogmatismului, al neînțelegerii complexității procesului de devenire socialistă, al neînțelegerii eforturilor popoarelor slab dezvoltate de apropiere de socialism, alimentează false *iluzii* despre socialism ca o orînduire lipsită de contradicții și probleme de rezolvat și în același timp poate duce la identificare — în înțelegerea unora — a socialismului aflat într-un anumit stadiu de construire cu societatea socialistă matură, împlinită la cote superioare din punct de vedere al dezvoltării economice, sociale, politice și spirituale, ceea ce nu este nici real, nici mobilizator. Ideea continuității procesului

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R.*, Editura Politică, București, 1984, p. 16.

[2] *Idem.*

revoluționar, asupra căreia revine cu atîta insistență tovarășul Nicolae Ceaușescu este tocmai de natură să dea dimensiunea reală a împlinirilor socialismului în fiecare etapă a evoluției sale, să îndemne la o evaluare realistă a drumului parcurs, să se constituie într-un instrument teoretic operațional pentru jalonarea sarcinilor, pentru deschiderea perspectivei de viitor.

O astfel de înțelegere a conceptului de revoluție, realistă, firească, necesară, are importanță deosebită în munca de formare și educare a tinerei generații. Pentru tinerii care au în prezent 15-20-25 de ani începuturile socialismului sînt istorie, receptate din păcate uneori din lucrări literare ce dovedesc o neînțelegere a proceselor globale ce s-au desfășurat în țara noastră, nereușind să țină cumpăna dreaptă între succese și înfrîngeri, împliniri și neîmpliniri, între procese obiectiv necesare și fenomene aleatorii care au însoțit revoluția la un moment dat. Pentru acești tineri afirmația că „Bucureștiul este astăzi un oraș nou", ca să luăm un exemplu, nu are același ecou ca pentru generațiile care l-au construit, care l-au văzut crescînd an de an; o astfel de formulare se cere demonstrată cu date și argumente, pe toată traiectoria evoluției fenomenului.

De altfel, putem constata că această concepție revoluționară despre procesul revoluționar își găsește întemeierea în documentele Congresului al IX-lea, care a preconizat o dezvoltare economico-socială tocmai de natură să adîncească dezvoltarea socialismului în țara noastră, să realizeze continuitatea procesului revoluționar. Înfăptuirile sociale în temeiul orientărilor Congresului al IX-lea — îmbunătățirea organizării unităților industriale în centrale, instituirea principiului muncii și conducerii colective, îmbunătățirea organizării administrativ—teritoriale, crearea în decursul mai multor cincinale a sistemului unitar al democrației socialiste, așezarea învățămîntului pe baze noi potrivit principiului integrării cu cercetarea și munca productivă și altele — dau o puternică forță convingătoare dimensiunii practice a conceptului de continuitate a procesului revoluționar.

În continuitatea procesului revoluționar, noua etapă, a treia, în aplicarea Programului partidului de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, vizează realizarea unui grad superior de dezvoltare a forțelor de producție și de perfecționare a relațiilor de producție. Forțele de producție trebuie să parcurgă efectiv un proces de revoluționare, prin asimilarea în mai mare măsură a rezultatelor revoluției științifice și tehnice, astfel încît industria românească să se ridice la nivelul celor mai avansate cuceriri existente pe plan mondial și în același timp să reprezinte o eficientă bază de dezvoltare a cercetării științifice, de solicitare și valorificare a inteligenței românești, de sporire a contribuției sale la tezaurul de cunoștințe al poporului nostru și al omenirii. Dezvoltarea intensivă necesită, de asemenea, continuarea acțiunii de restructurare a industriei pentru a proiecta tehnologii și produse mai puțin energointensive, de punere în valoare și de valorificare superioară a resurselor proprii de energie și materii prime pentru a ajunge la un nivel general al producției, precum și al calității și tehnicii ei comparabil cu cel din țările dezvoltate din punct de vedere economic. Așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu la recenta Plenară a Consiliului Național al Oamenilor Muncii, toate acestea echivalează cu o adevărată nouă revoluție industrială. Realizarea tuturor acestor obiective ce vor duce la modernizarea mijloacelor de muncă și a structurii producției, la ridicarea nivelului ei tehnic și calitativ, la o continuă introducere a progresului tehnic și tehnologic, cere o atitudine înaintată, revoluționară a oamenilor muncii față de propria activitate și rezultatele ei. Aceasta înseamnă o permanentă raportare critică la sarcini, la realizări și neîmpliniri, o continuă stare de mobilizare pentru performanțe superioare. Restructurarea și perfecționarea producției presupun în primul rînd oameni cu stare de spirit revoluționară, capabili de activitate revoluționară.

Realizarea sarcinilor în domeniul agriculturii, cea de-a doua ramură de bază a economiei naționale, se înscrie de asemenea pe traiectoria continuității procesului revoluționar. „*Obiectivul fundamental îl va constitui realizarea noii revoluții agrare, ce presupune transformarea generală a felului de muncă, de viață și de gîndire al țărănimii noastre cooperatiste, realizarea unei producții agricole care să satisfacă din plin necesitățile de consum ale întregului popor, precum și alte cerințe ale dezvoltării economiei naționale*"[3]. Deci și în acest domeniu cincinalul 1986—1990 pune obiective majore, a căror realizare presupune acumulări ce prin conținutul lor au valoare de transformări revoluționare.

Pe planul perfecționării relațiilor de producție, ridicarea lor la un nivel calitativ superior este condiționată de continuarea adîncirii raporturilor de proprietate, prin dezvoltarea și consolidarea proprietății socialiste pe baza principiilor autogestiunii și autoconducerii muncitorești, a realizării și perfecționării, în toate coordonatele sale, a noului mecanism economic, a programului de autoconducere și autoaprovizionare în plan teritorial, a legării tot mai strînse a veniturilor oamenilor muncii de rezultatele concrete în muncă, de calitatea muncii și a produselor. Revoluția ce se cere înfăptuită în acest domeniu este o revoluție în calificare, competență, atitudine, compor-

[3] Op. cit., p. 19.

tament, angajare și responsabilitate. Spiritul revoluționar este total implicat în ansamblul progresului social pe care-l avem de înfăptuit, ca un element fundamental definitoriu, condiționat de întreaga noastră structură economico-socială și care la rîndul său condiționează devenirea socială spre împlinirea socialistă multilaterală și spre comunism. Putem conchide că în documentele de partid, în speță în documentele Congresului al XIII-lea, găsim nu numai importante referiri teoretice la continuitatea procesului revoluționar și necesitatea cultivării atitudinii revoluționare a oamenilor muncii, ci și spiritul revoluționar în acțiune, concretizat și dimensionat la cerințele actualei etape de dezvoltare a țării, o strategie revoluționară menită să ridice România pe noi culmi de civilizație și progres social.

Continuitatea procesului revoluționar este proiectată și în perspectiva devenirii comuniste. *„În general, revoluția, procesul de transformare revoluționară a societății nu se încheie odată cu luarea puterii politice. Cucerirea puterii politice constituie un factor foarte important, dar reprezintă numai o etapă în lupta pentru înfăptuirea idealurilor de dreptate și echitate socială, pentru victoria socialismului și comunismului. Procesul revoluționar va continua și în societatea comunistă — practic, el nu se va încheia niciodată."*[4]

II. Cultivarea spiritului revoluționar — cerință fundamentală a actualei etape de dezvoltare a țării noastre

O etapă revoluționară reclamă cu forța imperativului o atitudine revoluționară din partea oamenilor muncii, o deplină și responsabilă angajare a lor în acțiunea practică de împlinire a transformărilor cu conținut revoluționar, o atitudine revoluționară a întregii societăți față de propriul stadiu de dezvoltare și de devenire. Spiritul revoluționar — dimensiune fundamentală a conștiinței socialiste — se educă și se dezvoltă într-o strînsă interdependență cu dezvoltarea de ansamblu a societății socialiste, a conștiinței însăși, în cadrul activității generale politico-ideologice a partidului. Așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în Raportul prezentat la Congres, întreaga muncă politico-ideologică la nivelul cadrelor de partid sau de masă trebuie *„să asigure dezvoltarea conștiinței revoluționare, însușirea trăsăturilor moral-politice ale omului nou, participarea activă a membrilor de partid, a celor ce muncesc la înfăptuirea Programului partidului"*[5]. Conștiința socialistă, generată de noile realități economico-sociale, nu poate fi decît o conștiință revoluționară care privește critic trecutul, analitic prezentul și scrutează curajos viitorul, o conștiință capabilă să mobilizeze oamenii muncii la noi activități practice-revoluționare.

Formarea dimensiunii revoluționare a conștiinței socialiste presupune în primul rînd *studierea și înțelegerea fenomenelor economico-sociale, acțiunea legilor obiective în dezvoltarea societății omenești*, capabile să dea individului și colectivității măsura înțelegerii dialecticii mișcării sociale, a cerințelor progresului social în fiecare etapă de evoluție, determinările cauzale ale fenomenelor și proceselor sociale, tendințele și cerințele evoluției în perspectivă, pentru a putea da răspunsuri politico-strategice adecvate problemelor ridicate de viață, de evoluția socială. Înțelegerea legităților dezvoltării sociale permite un demers critic eficient în identificarea, analiza și soluționarea contradicțiilor, capacitatea de a descifra în manifestări și tendințe, uneori contradictorii, elementele de noutate, capabile să prefigureze evoluții viitoare, care se cer încurajate, sprijinite, dezvoltate. Pe plan individual cunoașterea științifică a mecanismului dezvoltării sociale poartă în sine ample resurse și disponibilități pentru o cît mai armonioasă integrare socială a persoanei umane și antrenarea ei efectivă, activă, conștientă, printr-un grad superior de participare la toate domeniile și formele de activitate social-politică. *„La baza întregii activități* — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu — *trebuie să punem permanent concepția revoluționară materialist-dialectică, socialismul științific — știința transformării revoluționare a lumii"*[6] și acestea nu ca simple elemente de cunoaștere, importante, desigur, dar și, sau mai ales, ca instrumente ideologice de mobilizare a întregii societăți la activitate practică constructivă.

Aplicarea noului mecanism economic-financiar, a principiului autoconducerii și autogestiunii muncitorești, acțiune profund revoluționară prin însuși conținutul ei, nu se poate înfăptui în toată amploarea fără o conștiință revoluționară capabilă să înțeleagă criteriile de eficiență a muncii în condițiile socialismului, responsabilitățile ce revin tuturor oamenilor muncii din calitatea lor de proprietari, producători și beneficiari ai întregii activități social-

[4] *Op. cit.* p. 65-66.
[5] *Idem.* p. 57
[6] *Idem.*

economice. Calitatea de proprietari — fie că este vorba de proprietatea întregului popor, de cea cooperatistă, sau de cea constituită prin participarea oamenilor muncii cu cote-părți conferă nu numai drepturi — dreptul la un loc de muncă, la retribuție, la beneficii —, ci și însemnate responsabilități ale căror înțelegere și traducere în acțiuni practice, în atitudini definesc o conștiință socialistă revoluționară. Noua calitate de proprietari colectivi ai mijloacelor de producție reclamă grija pentru apărarea proprietății socialiste — aspect mai apropiat înțelegerii tuturor categoriilor de oameni ai muncii — dar mai ales preocuparea și acțiunea sistematică pentru dezvoltarea și valorificarea superioară a acestei proprietăți, ceea ce se corelează cu permanenta preocupare pentru sporirea capacității, a priceperii în muncă, pentru valorificarea resurselor proprii de inteligență și creativitate. Poate cea mai profundă revoluție ce se petrece la nivelul individului este tocmai înțelegerea poziției sale de proprietar, condiție din care se deschide apoi — într-un larg evantai — atitudinea față de muncă, de colectiv, față de cultură, știință, societate.

Profund opus manifestațiilor și mentalităților obscurantiste, spiritul revoluționar se alimentează în permanență din cunoașterea științifică, din înțelegerea legilor obiective ale naturii și societății, a proceselor și fenomenelor lumii materiale care, oricît de complexe ar fi, pot fi cunoscute. Încrederea în știință, în puterea minții omenești, mereu iscoditoare și în căutare de noi informații și cunoștințe, în puterea colectivă a gîndirii, dă bogate împliniri spiritului revoluționar. În prezent, cînd înfăptuirea măreților obiective ale celui de-al 8-lea cincinal este condiționată de implementarea progresului tehnico-științific în toate domeniile activității sociale, a fi revoluționar în știință, a căuta în permanență noi soluții pentru rezolvarea optimă a sarcinilor economice — noi surse de energie, materii prime ieftine și de calitate, tehnologii eficiente etc. — se convertește în una din cele mai active contribuții la progresul social. A fi revoluționar în știință nu înseamnă numai un permanent efort pentru nou în gîndirea științifică, ci și o luptă practică împotriva conservatorismului, a dogmatismului în știință și tehnică, împotriva rutinei și comodității, pentru cultivarea noului pînă la introducerea roadelor cercetării științifice în practică, încorporarea lor în mijloace de producție și tehnologie.

Spiritul revoluționar se raportează critic, combativ, față de orice formă de manifestare a ideologiei burgheze, împotriva naționalismului și șovinismului, pentru înfrățirea în muncă și viață a oamenilor muncii fără deosebire de naționalitate, fii devotați ai aceleiași patrii socialiste, pentru apărarea patriei și a cuceririlor ei socialiste împotriva denigratorilor dinafară, a influențelor străine concepției noastre revoluționare, a tendințelor răuvoitoare de minimalizare a cuceririlor socialismului. Patriotismul socialist, mîndria patriotică generează atitudinea de subliniere a marilor realizări obținute de poporul nostru în construcția socialismului, superioritatea modului de producție socialist și a relațiilor interumane pe care le generează, a principiilor de etică și echitate care guvernează relațiile interumane, a egalității depline în drepturi a tuturor oamenilor muncii.

Școlii îi revine sarcina de a pune temelia formării și dezvoltării conștiinței revoluționare a tinerei generații prin pregătirea științifică generală, prin fundamentarea gîndirii materialiste, ateiste, prin educația patriotică și politico-ideologică.

Educația politică revoluționară, funcție a tuturor disciplinelor ce se predau în școală, se axează pe cunoașterea și însușirea politicii partidului, pe cunoașterea măreților realizări ale poporului în anii revoluției socialiste și cultivarea mîndriei patriotice pentru aceste înfăptuiri, pe însușirea cunoștințelor de bază din domeniul teoriei revoluționare, a culturii înaintate făurite de poporul nostru. Spiritul revoluționar stă la baza integrării sociale a tineretului, a manifestării prin muncă a dorinței acestuia de a-și aduce contribuția la continuarea operei constructive începute de înaintași. Poate mai puțin spectaculoasă decît în primii ani ai devenirii noastre socialiste, lupta revoluționară se cere dusă cu mai multă insistență și devotament, ea este o luptă de profunzime, pentru noi împliniri și o calitate superioară a socialismului în toate articulațiile sale, o luptă împotriva rămînerilor în urmă pe planul conștiinței și al comportamentului, o luptă a fiecărui om cu sine însuși, cu propriile lui limite și rămîneri în urmă. Educarea nobilelor trăsături de revoluționar este și trebuie să fie rodul muncii devotate, pasionate și responsabile a valorosului corp profesoral din școlile de toate gradele. Este datoria comună a cadrelor didactice și a organizațiilor de copii și tineret de a răspunde prin rezultate dintre cele mai bune vibrantei chemări adresate de la tribuna celui de-al XIII-lea Congres tinerei generații de către tovarășul Nicolae Ceaușescu *„de a nu precupeți nimic pentru însușirea comorilor științei și culturii, pentru a se forma în spiritul tradițiilor revoluționare ale poporului și partidului nostru, de a munci fără preget pentru a deveni destoinici constructori ai socialismului și comunismului, luptători înflăcărați pentru bunăstarea și fericirea poporului, pentru măreția României socialiste"*[7].

[7] Op. cit., p. 69.

Perfecționarea învățământului de toate gradele în lumina documentelor Congresului al XIII-lea al partidului

Prof. VIORICA PISCOI
Inspector școlar general al județului Bihor

Exprimînd unitatea întregului popor în jurul Partidului Comunist Român și al secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, exemplu viu de înțelepciune, cutezanță și tinerețe, garanția unui viitor luminos de muncă, libertate și pace, marele Forum al comuniștilor români a dezbătut și aprobat, într-un climat de înaltă răspundere pentru destinele patriei, hotărîri ce alcătuiesc programul nostru de muncă și viață, pentru anii unui nou cincinal și pînă la sfîrșitul acestui secol, dînd o perspectivă luminoasă întregii noastre națiuni — de a-și asigura un nivel tot mai înalt de dezvoltare economică, socială, științifică și culturală.

Un loc important în aceste dezbateri și hotărîri l-au ocupat problemele învățămîntului, ale științei și culturii, pentru creșterea și educarea temeinică a tineretului participant activ la realizarea măreților obiective comuniste ale anilor viitori. La temelia acestui viitor stă prezentul școlii.

O atenție deosebită s-au bucurat în dezbaterea documentelor Congresului al XIII-lea al Partidului Comunist Român problemele perfecționării continue a învățămîntului de toate gradele, condiție fundamentală a pregătirii temeinice a forței de muncă.

1. Directivele Congresului al XIII-lea al P.C.R. prevăd **dezvoltarea în continuare a învățămîntului pe baza politehnizării și integrării strînse cu producția și cercetarea.** Vor fi cuprinși, așadar, în treapta întîi de liceu toți absolvenții clasei a VIII-a. În prezent, în județul Bihor sînt școlarizați în licee industriale și agroindustriale 90% dintre elevi, iar dintre absolvenții treptei întîi 33,97% au fost cuprinși în învățămîntul profesional, în cele 17 școli profesionale. Aceste procente de cuprindere vor crește în cincinalul 1986—1990. Ne-am propus să realizăm cuprinderea tuturor elevilor în treapta întîi de liceu, în prezent, alături de cele 23 de licee, funcționează 78 de școli cu clasele I—X, dintre care 71 în mediul rural, ceea ce înseamnă o dezvoltare corespunzătoare a învățămîntului în toate localitățile județului, care poate fi îmbunătățită în continuare, ca și baza didactico-materială a școlilor. Încă din cursul acestui an am trecut la modernizarea bazei materiale la 22 unități școlare cu treapta I, din mediul rural. În prezent ne preocupă perfecționarea formelor și metodelor de **stimulare și îndrumare a unităților școlare, a întregului personal din învățămînt pentru crearea, întreținerea și folosirea eficientă a bazei didactico-materiale, pentru realizarea caracterului practic-aplicativ al învățămîntului, integrarea lui cu cercetarea și producția și însușirea temeinică de către toți elevii a meseriei pentru care se pregătesc.**

În scopul integrării strînse a învățămîntului cu cercetarea și producția, în planul de cercetare științifică și metodică al Inspectoratului Școlar Județean și al Casei Personalului Didactic am inclus teme prioritare existente în planul de cercetare și creație tehnico-științifică al unităților liceale, al unor catedre și societăți științifice ale cadrelor didactice. Amintim astfel: adaptor pentru vizualizarea caracteristicilor tuburilor electronice și tranzistorilor pe ecranul osciloscopului, termostat ultrastabilizat pentru polarograf, diaporamă-graficul funcției de gradul II, dispozitiv pentru proiectarea simultană în înlănțuire, sistem de măsurare a deplasării chimice, dispozitiv electronic pentru măsurarea concentrației acidului clorhidric, aparat pentru studiul legilor gazelor, instalații pentru producerea biogazului, captatori solari pentru producerea apei calde și altele.

Ca urmare a acestor preocupări a crescut interesul și participarea cadrelor didactice la sesiunile de comunicări științifice ca forme eficiente de desfășurare a perfecționării metodice și de specialitate a cadrelor didactice. Astfel, în cursul anului 1984, la fazele județene ale „Zilelor Școlii bihorene", ale simpozionului „Educația materialist-științifică a preșcolarilor și elevilor" și „Creativitate și eficiență în învățămînt", în cele 50 de secții din 7 centre metodice s-au prezentat 778 lucrări științifice, aparate și utilaje, organizîndu-se totodată expoziții cu aceste mijloace de învățămînt realizate de cadrele didactice și de elevi.

Acțiunea de patronare a școlilor generale de către licee și a liceelor de către facultățile de profil contribuie și ea la o informare corespunzătoare și implicare efectivă în activitățile de cercetare din școli și producție, favorizînd schimburile de experiență, intensificînd dezbaterile și mărind ponderea activităților practice, aplicative, demonstrative.

Am pornit și pornim în permanență de la **necesitatea dezvoltării continue a activităților științifice, cultural-artistice și educative ale școlii, ale cadrelor didactice, a formării com-**

portamentului și acțiunii creative, știut fiind faptul că învățămîntul este încadrat organic conceptului științific, cultural și educativ al epocii. Întrucît în epoca exploziei informaționale cunoștințele trebuie selectate și esențializate, am încercat, la nivelul Casei Personalului Didactic și al unor licee mari din centrele metodice, să tezaurizăm și să generalizăm experiența acumulată prin lucrările de grad, prin cercetări individuale și colective popularizînd, în mai mare măsură, rezultatele valoroase obținute de cadrele didactice în activitățile de cercetare, în instrucție și educație.

2. În conformitate cu hotărîrile de partid și de stat, cu ideile și orientările cuprinse în Raportul prezentat la Congresul al XIII-lea de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al P.C.R., ne-am străduit să înlesnim accesul tuturor elevilor la **însușirea mai multor meserii**, creînd astfel condiții pentru adaptarea rapidă la nevoile producției materiale. Însușirea mai multor meserii este concepută în cadrul profilului pentru care a optat elevul, policalificarea fiind, așadar, în profil și presupunînd cunoașterea și efectuarea tuturor operațiilor pînă la obținerea produsului finit, precum și parcurgerea tuturor fazelor de lucru de către toți elevii. **Pregătirea multilaterală, politehnică a întregului tineret va permite astfel trecerea mai ușoară de la o activitate la alta, în raport cu cerințele dezvoltării economico-sociale.**

O grijă deosebită am acordat **asigurării unor șanse egale de reușită școlară și profesională tuturor elevilor**, realizînd o încadrare mai bună a școlilor la toate specialitățile și în toate localitățile. Am urmărit cu exigență și responsabilitate activitățile de predare-învățare, perfecționare, conducere, îndrumare și control intern, contribuind în felul acesta la ridicarea gradului de pregătire a întregului tineret școlar.

3. **Perfecționarea și modernizarea învățămîntului nostru de toate gradele în concordanță cu nevoile economiei naționale și cerințele celor mai noi cuceriri ale științei, tehnicii și culturii** impune accentuarea laturii formative a predării, îmbunătățirea planurilor de învățămînt, a programelor și manualelor, utilizarea unor forme și metode adecvate de instruire, găsirea unor noi instrumente de evaluare a eficienței activităților didactice, stimularea motivației pentru muncă și învățătură, integrarea în lecții și activități a documentelor de partid și de stat, a tezelor și orientărilor stabilite de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român, creșterea competenței profesionale a educatorilor pentru formarea profilului moral al tineretului patriei noastre.

Ridicarea nivelului pregătirii profesionale și tehnice pe baza celor mai noi cuceriri ale științei, ale cunoașterii umane constituie factorul determinant al dezvoltării economico-sociale, al făuririi cu succes a societății socialiste multilateral dezvoltate. În învățămîntul nostru de toate gradele am căutat modalități noi de intensificare și perfecționare a activității de cunoaștere și înțelegere a tainelor naturii și universului, de *stimulare a învățării prin folosirea* adecvată a metodelor active. În acest scop o atenție deosebită am acordat pregătirii elevilor *buni și foarte buni, găsind noi și* adecvate forme de stimulare a capacității lor, de îmbunătățire a activității cercurilor de elevi în vederea *obținerii de rezultate cît mai bune* la olimpiadele și concursurile școlare, pentru atragerea elevilor dotați în munca de cercetare și investigare științifică.

În Raportul prezentat la Forumul comuniștilor români, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, arată că parcurgerea drumului propus, realizarea însuflețitorului program „**impune să fim animați permanent de un spirit cutezător, de hotărîrea de a promova tot ce este nou și înaintat în gîndirea și practica socială, de a însuși și aplica în viață cele mai noi cuceriri ale geniului uman, tezaurul cunoașterii universale. Pornind pe noul drum, să fim conștienți că nimic nu se poate realiza fără muncă, fără eforturi, fără consum de energie și inteligență creatoare, fără spirit revoluționar, devotament și abnegație**".

Sîntem convinși că trebuie să ne preocupăm în munca noastră de zi cu zi de înarmarea tinerei generații cu cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, ale cunoașterii umane pentru a oferi societății noastre socialiste cadre foarte bine pregătite, cu înalte cunoștințe, priceperi, abilități și atitudini profesionale tehnice și cultural-științifice.

4. Conștienți de importanța asigurării necesarului de cadre pentru toate ramurile economiei naționale, **vom pregăti și în continuare muncitori calificați, tehnicieni și maiștri, îndeosebi pentru ramurile de bază — construcția de mașini, metalurgia, industria minieră, petrolieră, chimică, a materialelor de construcții și pentru agricultură.**

Rețeaua școlară actuală a județului Bihor asigură o asemenea pregătire, iar planul de școlarizare pentru aceste profiluri, ca și pentru celelalte a fost realizat. Ne vom preocupa și pe mai departe de perfecționarea rețelei școlare, realizarea integrală a planului de școlarizare și menținere în școli și grădinițe a unei frecvențe foarte bune.

Pregătirea forței de muncă în raport cu prevederile programelor de dezvoltare a fiecărei ramuri impune totodată **îmbunătățirea activității educative în învățămîntul de toate gradele, pentru a crea convingeri și atitudini ferme cu privire la rolul și rostul muncii în societate.** „În această activitate — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu în Raportul prezentat la Congresul al XIII-lea — **trebuie să pornim de la cerințele diviziunii muncii în societatea noastră, ale dezvoltării echilibrate a tuturor ramurilor economice, de la faptul că, în orice sector, munca consti-**

tuie o datorie, o onoare, o cinste, că este la fel de importantă activitatea din electronică și cea din agricultură, activitatea minieră, ca și cea din construcțiile de mașini".

În acest sens întreaga activitate de orientare școlară și profesională a fost concepută în concordanță cu sarcinile de mai sus, intensificînd colaborarea dintre licee și școlile din raza acestora, dintre școală, familie și întreprinderi, elaborînd și popularizînd materialele informative necesare, organizînd întîlniri, vizite și excursii, sondaje referitoare la opțiunile școlare, acțiuni de preînscriere, sfaturi de orientare etc. menite să ridice calitatea acestei activități.

5. De la înalta tribună a Congresului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român, a adresat tinerilor patriei înflăcărata chemare: **„Învățați, munciți și învățați, însușindu-vă cele mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii, concepția materialist-dialectică, fiți cutezători, prețuiți strămoșii și părinții voștri, acționați permanent în spiritul romantismului revoluționar, pregătiți-vă să fiți întotdeauna gata de a vă face datoria de a duce înainte neabătut făclia progresului pe pămîntul României, mesajul de pace și colaborare al națiunii noastre socialiste cu alte națiuni ale lumii!"**

De fapt una dintre direcțiile principale de acțiune a învățămîntului de toate gradele o reprezintă **perfecționarea muncii educative.**

În atenția Inspectoratului Școlar al județului Bihor și a conducerilor de școli, printre obiectivele prioritare se situează și cele privind **educația patriotică și umanist-revoluționară**, urmărindu-se creșterea calitativă a tuturor acțiunilor organizate, cunoașterea și cinstirea realizărilor socialismului, consolidarea prieteniei și frăției revoluționare dintre copiii români, maghiari și slovaci, valorificarea valențelor educative ale limbii și literaturii române, ale istoriei și geografiei patriei, ale celorlalte obiecte de învățămînt, cunoașterea, înțelegerea, prețuirea și aplicarea de către elevi a politicii interne și externe a partidului și statului nostru, a documentelor Congresului al XIII-lea al Partidului Comunist Român, pentru **formarea convingerilor și sentimentelor patriotice, a conduitei comuniste.**

6. **Manifestarea cu putere a spiritului revoluționar, a inițiativei, răspunderii, combativității și exigenței, a disciplinei și ordinii** va duce în fiecare școală la obținerea unor rezultate bune la învățătură, la **stimularea procesului de integrare socială**, prin toate formele educației socialiste (cercuri artistice, tehnice, științifice, Festivalul Național „Cîntarea României", „Daciada" etc.), la conturarea unor modele de acțiune educativă, la formarea unei atitudini participative a tuturor elevilor și cadrelor didactice.

Personalul didactic constituie factorul de bază al influențării personalității și comportamentului elevilor. De aici decurge necesitatea stabilității afective și atitudinale a profesorilor, valorificarea sub toate formele în educație a lumii bogate și pline de frămîntări și căutări a copiilor, necesitatea pregătirii adolescenților pentru viața de familie și întărirea colaborării dintre școală și familie.

Unul dintre elementele cele mai importante de care depinde realizarea acestor sarcini prioritare ale învățămîntului românesc în etapa actuală îl constituie **organizarea și desfășurarea corespunzătoare a activităților de perfecționare a personalului didactic la nivelul județului și al fiecărei școli și catedre în parte.** De aceea interesul nostru s-a îndreptat cu deosebire *asupra perfecționării stilului de lucru* al fiecărui slujitor al școlii, precum și asupra utilizării unor forme speciale, colective experimentate și generalizate la nivelul întregului județ.

Începînd cu studiul individual, continuînd cu munca metodică din școală, cu organizarea și îndrumarea schimburilor de experiență, cu atragerea cadrelor în activitatea de cercetare, inovație și experimentare a unor noi modalități de lucru și pînă la organizarea unor simpozioane, dezbateri, sesiuni de comunicări și referate etc., am căutat mereu să ridicăm calitatea activității pedagogice pentru a imprima personalului didactic un ritm și o ținută la nivelul cerințelor didacticii contemporane. Pot fi menționate în acest sens cîteva manifestări, cum ar fi: sesiunea zilelor învățămîntului bihorean, creativitate și eficiență în învățămînt, simpozioanele consacrate educației materialist-științifice a copiilor și școlarilor, modalităților de valorificare a valențelor formative ale disciplinelor fundamentale, precum și studierea unor probleme ca: însușirea limbii și literaturii române în școlile cu limba de predare maghiară, cauzele eșecului școlar, lichidarea repetenției în învățămîntul primar; modalități de prevenire și combatere a fenomenului de neșcolarizare, abandon școlar și a infracțiunilor în rîndul elevilor; cercetare asupra pregătirii forței de muncă în profiluri prioritare (mine, petrol, geologie, agricultură, construcții); modalități de evaluare a activității cadrelor didactice și a nivelului instrucției și educației elevilor; cercetare privind relația director-profesor (învățător)-inspector școlar în contextul inspecției școlare, care au prilejuit nu numai participarea unui număr mare de cadre didactice la aceste activități, ci și evaluarea progreselor didactice realizate în ultimii ani în aceste domenii de către școala bihoreană. Toate acestea pot fi considerate și ca expresie a devotamentului personalului didactic pentru cauza învățămîntului și angajarea sa fermă pentru ridicarea școlii noastre pe noi trepte de dezvoltare și progres.

Dezvoltarea capacităților educative ale personalului didactic se răsfrînge asupra calității și eficienței predării și învățării, duce la conturarea unor metode valoroase de instruire și educare și contribuie la proiectarea corespunzătoare a lecțiilor și a întregului sistem de activități didactice și educative.

Strălucit promotor al științei și tehnicii românești, eminent om politic, savant de renume mondial

Conf. univ. dr. ing. FILOFTEIA NEGRUȚIU
rectorul Universității din Brașov

Noi, femeile României socialiste, știm că locul de cinste pe care îl ocupăm astăzi în societate îl datorăm concepției generale și acțiunilor consecvente de promovare a femeii în toate domeniile vieții politice, economice și sociale, inițiate de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului și sprijinului multilateral acordat mișcării de femei din țara noastră de către tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu.

Prezența activă a tovarășei Elena Ceaușescu *la marile evenimente ale țării, alături de ctitorul României moderne, secretarul general al partidului, președintele Republicii, tovarășul* Nicolae Ceaușescu, *intensa și fructuoasa activitate social-politică pe care o desfășoară în cadrul conducerii superioare de partid și de stat pentru soluționarea complexelor probleme pe care le ridică opera de construire a socialismului, pentru coordonarea și îndrumarea activității unor domenii de însemnătate capitală, evidențiază calitățile deosebite de om politic cutezător, de conducător comunist.* Participarea sa directă la fundamentarea tuturor programelor de dezvoltare economico-socială a țării, prezența sa în vizitele de lucru ale secretarului general al partidului în județe, instituții de învățământ și de cercetare, în întreprinderi, unitățile agricole, largul dialog cu masele, constituie încă o dovadă a contribuției sale nemijlocite și deosebit de valoroase la transpunerea în viață a politicii partidului și statului nostru.

Ca o încununare a îndelungatei și rodnicei sale activități politice, sociale, științifice, expresie vie a prețuirii de care se bucură în rîndurile Partidului Comunist Român, ale clasei muncitoare, ale poporului, tovarășei Elena Ceaușescu i-au fost încredințate înalte funcții de partid și de stat, fiind membru al Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R., prim viceprim-ministru al guvernului, președintele Consiliului Național pentru Știință și Tehnologie — și a fost distinsă cu numeroase ordine și medalii.

Un corolar al prestigiului eminentei sale personalități, al aprecierii întregii activități politice și de stat, științifice și culturale desfășurată de tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu îl constituie decernarea titlului de onoare suprem — Erou al Republicii Socialiste România.

Afirmîndu-se ca un cercetător de mare valoare pe tărîmul chimiei fundamentale și ingineriei chimice și, totodată, ca un factor activ de transpunere în viață a politicii partidului în domeniul legării științei de practică, de nevoile concrete și de perspectivă, tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu *s-a angajat cu toate forțele în realizarea unui proiect care a constituit un exemplu pentru întreaga concepție de organizare a cercetării românești, anume: integrarea organică, structurală și funcțională a cercetării și ingineriei chimice, precum și a învățămîntului superior de chimie cu dezvoltarea industriei chimice naționale. În această concepție, Institutul de Cercetări Chimice — București a asimilat în sfera sa de activitate proiectarea de profil și realizarea de piloți tehnologici, de unități destinate fabricării unor produse speciale, devenind, sub conducerea tovarășei academician doctor inginer* Elena Ceaușescu, *Institutul Central de Chimie. După modelul acestui institut-etalon, format și condus de tovarășa* Elena Ceaușescu, *au fost create institute centrale în principalele ramuri ale activității economico-sociale, prin mijlocirea cărora s-a putut generaliza, în țara noastră, o apropiere reală a cercetării și proiectării de învățămîntul superior de specialitate și de producție. Expresia cea mai evidentă a acestui proces o constituie realizarea platformelor integrate de cercetare-învățămînt-producție.*

Activitatea de cercetare a tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu *se reflectă într-o operă științifică impresionantă, a cărei bibliografie însumează zeci de lucrări științifice, publicate și în edituri prestigioase din străinătate, comunicate în reviste de profil de largă circulație sau la simpozioane și congrese naționale, precum și numeroase brevete de invenții, materializate în tehnologii și produse industriale.*

De un mare prestigiu în țară și peste hotare se bucură monografiile științifice ale tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu cum sînt: „Cercetări în domeniul sintezei și caracterizării compușilor macromoleculari" (1974), „Polimerizarea stereospecifică a izoprenului" (1979), „Noi cercetări în domeniul compușilor macromoleculari" (1981), „Cercetări în chimia și tehnologia polimerilor" (1984) ș.a., lucrări de o excepțională valoare științifică, publicate de edituri științifice de prestigiu din numeroase țări (Grecia, U.R.S.S., Italia, Olanda, Austria, Elveția, Turcia, Japonia, R.P. Chineză, Mexic, Franța, R.S. Cehoslovacă, Marea Britanie), lucrări despre care mari personalități științifice de peste hotare au vorbit în termeni cît se poate de elogioși.

Ca o recunoaștere a meritelor deosebite, tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu a fost aleasă membru titular și membru de onoare a numeroase instituții științifice prestigioase, între care Societatea Internațională de Chimie Industrială din Franța, Academia de Științe din New York, Colegiul chimiștilor și inginerilor chimiști din Costa Rica, Consiliul universitar și Consiliul de conducere al Universității Centrale din Ecuador, Institutul Ecuadorian de Științe Naturale, Școala de știință a informaticii din cadrul Universității Centrale din Ecuador, Institutul American al Chimiștilor, Societatea de Chimie din Mexic, Societatea de Știința Polimerilor din Japonia, Academia din Atena, Academia de Arte și Științe din Ghana, Academia de Științe din statul Illinois-S.U.A., Institutul Regal de Chimie din Londra, Institutul Egiptului, Academia Europeană de Științe, Arte și Litere și Comitetul de Onoare al acesteia și altele.

Ca o dovadă a prestigiului internațional de care se bucură, tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu i-au fost conferite înalte titluri științifice, ca de exemplu: profesor onorific al Universității Naționale de Inginerie din Lima-Peru, profesor universitar extraordinar al Universității Naționale Autonome din Mexic, profesor Honoris Causa al Institutului Politehnic al Londrei Centrale, Doctor Honoris Causa al universităților din Buenos Aires și Bahia Blanca—Argentina, Manila—Filipine, Yucatan—Mexic, Teheran-Iran, Malta, al Universității Tehnice pentru Orientul Mijlociu din Ankara.

Ideile umaniste cu privire la rolul științei ca factor de cooperare între state, indiferent de mărime, nivel de dezvoltare sau orînduire socială au sporit prestigiul și respectul de care se bucură tovarășa Elena Ceaușescu în cele mai alese cercuri și foruri de opinie internațională. În acest sens stau mărturie înaltele distincții ca: Medalia de aur cu plachetă a Institutului pentru problemele unei noi orînduiri economice internaționale; Medalia de aur „Marie Curie" și Medalia de aur jubiliară a Institutului de relații internaționale din Roma; Insigna de aur a Academiei Europene de Științe, Arte și Litere ș.a.

Ca președinte al Consiliului Național pentru Știință și Tehnologie, tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu a îndrumat și directivat cercetarea pentru introducerea progresului tehnic, elaborarea de noi tehnologii moderne în toate domeniile, necesare înfăptuirii obiectivelor de dezvoltare intensivă a *industriei, agriculturii*, a tuturor sectoarelor de activitate.

Cu clarviziune, în calitate de președinte al Consiliului Național pentru Știință și Tehnologie a indicat ca cercetările din agricultură, silvicultură, *biologie* să se preocupe de obținerea de noi soiuri, varietăți, ecotipuri de plante mai productive, rezistente la ger și secetă. Nu a fost neglijată nici cercetarea fundamentală, ci, dimpotrivă, tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu apreciază că trebuie acordată o atenție mai mare dezvoltării cercetării în domeniul matematicii, fizicii, chimiei, biologiei, precum și în sfera economiei și a științelor sociale. *La indicația sa s-a pus un accent deosebit pe capacitatea cercetării proprii de a înlocui importul de produse și inteligență străine, precum și de a lărgi posibilitățile de export, de participare a țării noastre la diviziunea internațională a muncii și schimbului mondial de valori.*

La Congresul al XIII-lea al partidului, am ascultat cu deosebită atenție cuvîntarea tovarășei Elena Ceaușescu, cuvîntare remarcabilă prin profunda analiză a realizărilor și sarcinilor ce revin oamenilor de știință în vederea îndeplinirii cu succes a hotărîrilor Congresului. Ne onorează pe noi, cadrele didactice, sublinierea făcută de tovarășa Elena Ceaușescu, potrivit căreia la toate mărețele realizări, cercetarea științifică, învățămîntul, cultura au adus o contribuție de însemnătate deosebită, avînd un rol tot mai important în întreaga dezvoltare a forțelor de producție, în perfecționarea întregii activități economico-sociale.

Alegerea tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu în înalta funcție de președinte al Comitetului național român „Oamenii de știință și pacea", organism care, de la înființare (1980), și-a dobîndit o binemeritată autoritate, semnifică atît stima și înalta apreciere de care se bucură în rîndurile oamenilor de știință din patria noastră, cît și larga recunoaștere a valorii acțiunilor pe care le întreprinde pentru ca, în lumea contemporană, știința să folosească înfloririi civilizației umane, progresului și păcii.

Noi, dascălii și cercetătorii de pe cuprinsul patriei, ne exprimăm cele mai alese sentimente de dragoste, deosebită stimă și caldă prețuire, omagiul profund și întreaga noastră gratitudine tovarășei Elena Ceaușescu și-i dorim ani mulți și fericiți de viață, deplină sănătate, putere de muncă, succese tot mai mari în nobila sa activitate, alături de tovarășul Nicolae Ceaușescu, eroul și ctitorul României socialiste.

Afirmarea voinței ferme a tineretului de a acționa pentru soluționarea problemelor majore ale lumii, sub deviza: PARTICIPARE – DEZVOLTARE – PACE

ELENA CIOCAN
secretar al C.C. al U.T.C.

EPOCA în care trăim este profund marcată de un ansamblu de mutații economice, sociale, politice, tehnico-științifice, culturale, la scară națională și internațională, de afirmare tot mai puternică a dorinței popoarelor, a forțelor largi ale progresului, de a trăi într-o lume a păcii, dreptății și echității. Contemporaneitatea, prin amploarea fără precedent a transformărilor pe care le înregistrează, oferă nenumărate premise pentru punerea în valoare a capacității de acțiune a forțelor revoluționare, progresiste și democratice, împotriva tuturor anacronismelor și contradicțiilor, pentru făurirea unei lumi mai bune și mai drepte.

Contextul problematic deosebit de complex al epocii noastre indică cu acuitate menținerea și chiar accentuarea opoziției dintre două tendințe: pe de o parte, **opțiunea popoarelor de a edifica o lume a dreptății**, iar pe de altă parte, **manifestarea practicilor politicii imperialiste, colonialiste și neocolonialiste de dominație și inechitate, de reîmpărțire a zonelor de influență.** Într-un asemenea cadru contradictoriu, la care se adaugă o continuă deteriorare a climatului politic internațional, **tînăra generație, mai puțin legată de trecut, dar nemijlocit raportată la prezent și viitor, constituie un însemnat potențial de acțiune orientat în direcția înfăptuirii unor înnoiri de substanță în societate, în viața internațională.**

Este bine cunoscută ponderea tineretului în ansamblul populației mondiale, în cele mai diferite sectoare ale vieții productive, ale creației materiale și spirituale; avem, simultan, în vedere, ponderea în termenii cantității și ai calității acțiunii sociale a tineretului. Apare, în aceste condiții, ca deplin întemeiată, dorința tinerei generații de a i se conferi un statut social-politic activ, pe măsura rolului și contribuției sale reale în viața economică, *socială și spirituală, la nivel național și internațional.*

Analizînd de pe pozițiile materialismului dialectic și istoric situația, acțiunile și aspirațiile tinerei generații de pretutindeni, Partidul Comunist Român, secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a elaborat o concepție originală, revoluționară cu privire la statutul tineretului în lumea contemporană, la rolul său activ în făurirea unei lumi mai drepte și mai bune pe planeta noastră. În *numeroase ocazii, președintele României socialiste*, analist strălucit al tendințelor și proceselor din lumea contemporană, s-a referit pe larg la statutul tinerei generații, la menirea, locul și responsabilitățile ce-i revin în zilele noastre, la necesitatea asigurării tuturor con-

dițiilor pentru afirmarea sa deplină pe plan național și internațional, toate acestea avîndu-și temeiul în considerarea dintr-o perspectivă consecvent și profund științifică a tineretului ca o puternică forță socială, ca viitorul însuși al națiunii noastre socialiste.

În concepția partidului nostru, a secretarului său general, acest statut implică o PARTICIPARE responsabilă a tineretului în condiții specifice de la țară la țară, la viața națională, începînd cu lupta popoarelor pentru cucerirea independenței politice, economice, culturale și continuînd cu procesul de dezvoltare efectivă, de înscriere a țărilor respective în circuitul progresului economico-social.

Tineretul și DEZVOLTAREA națională s-au constituit în zilele noastre într-o relație dialectică avînd caracter de necesitate, de realizarea căreia depinde însuși statutul de perspectivă al generației tinere. În acest sens, ultimii ani au evidențiat cu tărie dorința tinerei generații, în diferite contexte social-politice, de a lua parte nemijlocit la organizarea și conducerea societății, la folosirea potențialului uman și material al fiecărei țări în interesul propriei dezvoltări, pentru asigurarea dreptului nestingherit al națiunilor lumii de a dispune, în mod liber, de propriile lor destine.

Firește, participarea nu reprezintă doar o responsabilitate social-politică a tineretului, ci și un drept al acestuia, integrat ansamblului drepturilor sale specifice. În fapt, dreptul la participare desemnează, generic, o multitudine de drepturi, între care: dreptul la muncă, dreptul la educație și învățămînt, dreptul la cultură, dreptul la informație, dreptul la timp liber și — ca o formă superioară — dreptul la organizarea și conducerea societății, la decizia economică, social-politică, culturală.

Primul dintre drepturile fundamentale ale tinerei generații — fără de care celelalte nici nu pot fi concepute — îl constituie, desigur, dreptul la viață, la PACE.

După cum se știe, istoria a demonstrat, în nenumărate rînduri, existența unor situații în care, din nefericire, soarta generației tinere nu a constituit, cum era firesc, un obiect nemijlocit al propriei sale preocupări și decizii, ci aceasta a fost hotărîtă de către alții și în flagrantă contradicție cu fondul de interese și aspirații ale tineretului. Este suficient să amintim, în acest sens, că în fiecare dintre conflictele militare de pînă acum, tinerii au fost nevoiți să plătească cel mai greu tribut de sînge, de vieți omenești. Uriașele distrugeri de bunuri materiale și culturale cu care s-au soldat toate războaiele, jefuirea fără nici o îndurare a popoarelor învinse de cotropitori au afectat în mod direct condițiile de educație și formare, de muncă și viață ale tinerilor. La acestea trebuie adăugate incalculabilele traume psihice pe care „grozăviile" războiului le-au produs și le produc asupra tinerilor, a formării lor pentru viață.

Iată de ce, pentru tineretul lumii, eliminarea din viața popoarelor a războiului și asigurarea păcii nu constituie o problemă abstractă, de pură meditație filozofică, ci una concretă, a cărei rezolvare îl privește nemijlocit și vital.

Astăzi, cînd pe continentul european și în întreaga lume s-au acumulat impresionante arsenale ale distrugerii, cînd s-a realizat amplasarea în Europa a unor noi rachete nucleare, creîndu-se pericole imense la adresa păcii mondiale, tineretul lumii este vital interesat în făurirea viitorului pașnic și prosper al umanității, pus la adăpost sigur de orice conflagrație, de conflictele militare nimicitoare. Tinerii se pronunță și acționează energic, alături de forțele progresiste, pentru soluționarea durabilă și echitabilă a unor probleme vitale ale omenirii cum sînt pacea, securitatea și destinderea, dezarmarea și, ÎN MOD PRIORITAR, DEZARMAREA NUCLEARĂ, NOUA ORDINE ECONOMICĂ MONDIALĂ, DEMOCRATIZAREA VIEȚII INTERNAȚIONALE, LICHIDAREA ORICĂROR FORME DE DISCRIMINARE RASIALĂ ȘI SOCIALĂ.

Inițiativele de pace ale României socialiste, ale președintelui său, tovarășul Nicolae Ceaușescu, numeroasele acțiuni de masă, inclusiv în rîndul tinerilor, care au culminat cu amplele demonstrații din capitala patriei, din decembrie 1981 și noiembrie 1983, dau expresie fidelă voinței de pace a poporului român, a tinerei generații a țării, hotărîrilor de a face totul pentru a înlătura pericolul unei conflagrații mondiale.

Deschisă experiențelor înnoitoare, tînăra generație este, prin specificul său, unul dintre factorii activi ai progresului. Fără îndoială, activismul de care dă dovadă tot mai mult tineretul progresist de diferite orientări politice și ideologice din numeroase țări ale lumii nu poate deveni însă un argument în favoarea considerării acestei generații ca un factor de avangardă izolat de acțiunea forțelor sociale largi, avînd ca opțiuni fundamentale progresul, transformarea radicală a lumii contemporane. Dimpotrivă, se dovedește din ce în ce mai mult că numai acționînd împreună cu celelalte forțe înaintate ale societății și, în primul rînd, cu clasa muncitoare — factor social legat nemijlocit de producția materială și promotor al concepției profund științifice despre lume și viață — tînăra generație dispune în permanență de surse de îmbogățire și actualizare lucidă a viziunilor și idealurilor sale, dobîndește consistență și eficiență în acțiunea practică. Este, în același timp, de datoria forțelor progresiste și democratice, a popoa-

relor de a atrage tînăra generație la o activitate eficientă care poate contribui nemijlocit la făurirea unei lumi care să întruchipeze aspirațiile fundamentale de pace, independență, democrație și progres economico-social.

Dispunînd de reale și optime posibilități de afirmare în viața economică și social-politică a țării, tinerii patriei noastre, organizațiile comuniste, revoluționare de tineret participă cu entuziasm și spirit de angajare la traducerea în viață, împreună cu întregul popor, a politicii interne și externe a partidului și statului nostru, a direcțiilor de dezvoltare socialistă și comunistă a patriei, așa cum acestea au fost prefigurate de Congresul al XIII-lea al P.C.R., de indicațiile și orientările trasate de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Raportul prezentat Congresului.

Concepția novatoare, activă și mobilizatoare a președintelui României socialiste, tovarășul Nicolae Ceaușescu, cu privire la rolul și locul tineretului în epoca contemporană se regăsește și în ansamblul acțiunilor și inițiativelor în domeniul tineretului întreprinse de țara noastră pe plan internațional, care culminează cu declararea de către Organizația Națiunilor Unite, ÎN BAZA UNEI INIȚIATIVE ROMÂNEȘTI, a anului 1985 drept An Internațional al Tineretului sub deviza „PARTICIPARE, DEZVOLTARE, PACE".

Ca o recunoaștere a înaltului prestigiu de care se bucură pe arena internațională poziția activă a țării noastre în direcția promovării în cadrul O.N.U. și al instituțiilor sale specializate a problematicii complexe a tinerei generații, reprezentantul României, tovarășul Nicu Ceaușescu, prim-secretar al C.C. al U.T.C., președintele Asociației Tineretului și Studenților din România pentru Națiunile Unite, a fost ales, prin consens, președinte al Comitetului consultativ al O.N.U. pentru A.I.T.

Printr-o fericită coincidență în timp, importanta manifestare consacrată tineretului se va desfășura în anul de aniversare a patru decenii de la crearea O.N.U., precum și a două decenii de cînd O.N.U. a trecut la afirmarea unui interes instituționalizat și sistematic pentru problematica tinerei generații prin adoptarea, la inițiativa României, a „Declarației cu privire la promovarea în rîndul tineretului a idealurilor de pace, respect reciproc și înțelegere între popoare".

Deviza centrală a Anului Internațional al Tineretului este „PARTICIPARE, DEZVOLTARE, PACE", aceasta reunind sintetic și sugestiv principalele opțiuni și aspirații ale tinerei generații contemporane: implicarea activă în dezbaterea și soluționarea, în interesul popoarelor, a problemelor complexe și vitale ale contemporaneității; participarea, alături de celelalte forțe ale progresului, la procesul dezvoltării naționale, lupta pentru asigurarea unui viitor pașnic al omenirii, pus la adăpost de pericolul unei noi conflagrații.

În opinia organizațiilor de tineret din România, Anul Internațional al Tineretului trebuie conceput ca o inițiativă complexă, de natură să conducă la sensibilizarea de ansamblu a opiniei publice mondiale, la activizarea guvernelor, a celorlalți factori competenți în direcția abordării, sub multiplele sale aspecte, a problematicii actuale a tinerei generații — importantă forță socială a progresului contemporan și, totodată, purtător entuziast al prezentului către viitorul omenirii.

În același timp, Anul ar putea să ofere cadrul unei evaluări responsabile, realiste și multilaterale a condiției economice, social-politice și culturale a tineretului, a locului și rolului în dezvoltarea națională, participarea la organizarea și conducerea societății, în vederea identificării celor mai adecvate căi și modalități de promovare pe plan mondial și național a statutului activ al tinerei generații.

Ar comporta o importanță deosebită ca manifestările inițiate la diferite niveluri în cadrul Anului Internațional al Tineretului să favorizeze creșterea aportului tineretului, al organizațiilor sale naționale, regionale și mondiale la soluționarea problemelor fundamentale ale epocii noastre: pacea, securitatea, dezarmarea, lichidarea tuturor anacronismelor și discriminărilor economice, politice și sociale, cooperarea rodnică și înțelegerea între popoare.

De altfel, chiar dacă este marcat de momente de jubileu, precum cele anterior menționate, Anul Internațional al Tineretului nu este — și nu trebuie să fie — un moment pasager în actualitate pentru ca, ulterior, să treacă la seria acțiunilor consumate, de domeniul evocărilor. Acțiunile destinate tineretului, prezentului și viitorului său, au, prin însăși semnificația lor, o valoare perenă, datorată faptului elementar că în orice etapă a evoluției sale, societatea va avea tineri și va dispune, astfel, de capitalul lor de acțiune și inteligență.

În această perspectivă, acțiunile prevăzute în cadrul Anului nu reprezintă un punct terminus al eforturilor pentru abordarea practică a problematicii generației tinere la O.N.U. Această problematică implică o preocupare de durată care nu se încheie cu anul 1985. Dimpotrivă, acest an poate și trebuie să reprezinte deschiderea unei noi etape spre un efort conjugat, mai intens, al tuturor statelor în direcția soluționării marilor probleme ale generației tinere.

Creativitate și eficiență în activitatea didactică

Conf. univ. dr. ION T. RADU

AMPLIFICAREA ACȚIUNII FACTORILOR CALITATIVI, de eficiență, constituie caracteristica fundamentală a etapei de dezvoltare economico-socială pe care o străbate țara noastră — definită magistral în Raportul prezentat la Congresul al XIII-lea al partidului de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului. Obținerea unei eficiențe mai înalte se situează în centrul preocupărilor pentru progresul societății noastre socialiste, oricare ar fi domeniul de activitate la care ne-am referi. În acest context, este firesc că activitatea de învățămînt nu poate rămîne în afara criteriilor de eficiență pedagogică, socială, economică, de orice natură.

Multitudinea problemelor pe care le comportă realizarea acestui obiectiv strategic al dezvoltării societății noastre, în general, și a învățămîntului în particular, privesc — pe lîngă schimbări oportune, de modernizare a structurilor, conținuturilor, organizării etc. — **perfecționarea continuă a procesului didactic,** finalizată în creșterea nivelului de pregătire al elevilor. Ce trebuie să înțelegem prin activitate didactică eficientă și, mai cu seamă, cum poate fi realizată aceasta? Socotim că din răspunsurile la aceste întrebări se degajă și se precizează direcțiile de acțiune, coordonatele unei activități creative și eficiente.

1. Actul didactic — tehnică și creație

Poate fi enunțat ca unul din principiile de bază ale unei acțiuni reușite faptul că rezultatele obținute reflectă în măsură însemnată calitatea procesului de instruire și educare, nivelul muncii profesorului, pregătirea și însușirile sale profesionale, măestria sa pedagogică. Probabil, tocmai din acest motiv, atunci cînd ne propunem ameliorarea muncii și a rezultatelor acestuia sîntem tentați să ne referim mai mult, uneori chiar exclusiv, la efortul pe care sînt chemați să-l depună cei antrenați în această activitate, la capacitatea și atitudinea lor față de muncă. Este aspectul etic al acțiunii pentru o calitate mai înaltă. Și fără îndoială că **în toate domeniile de activitate și cu deosebire în acțiunea de formare a generațiilor tinere, comportamentul educatorului — ca sinteză a competenței, trăsăturilor de personalitate, a atitudinii și capacității sale, a devotamentului cu care își consacră întreaga putere de muncă și capacitate de creație misiunii de înaltă responsabilitate socială — formarea omului nou — are un rol hotărîtor.** În același timp, însă, **creșterea calitativă a activității de instrucție și educație, ca și a altor activități umane** de altfel, **necesită și abordare rațională, o analiză științifică, prin care să fie definite căile de folosire cu mai mare eficiență a resurselor de care dispunem, modalitățile de perfecționre a procesului,** să fie dezvăluite punctele slabe, critice și să se întreprindă ameliorarea acestora.

Prin urmare, principalele întrebări ce se ridică sînt: pe ce căi se poate obține o eficiență mai mare a procesului didactic? Ce rol are atitudinea creatoare, spiritul novator al cadrelor didactice în această direcție? Ce alți factori favorizează atingerea acestui scop și care este rolul acestora?

Intervenția de față se vrea o contribuție la lămurirea unora dintre aceste probleme, se înțelege fără a considera că pot fi elucidate pe deplin în acest cadru.

Se pare că în stadiul actual al teoriei didactice nu pot fi definite, cu o precizie suficient de convingătoare, rolul și ponderea elementelor proprii procesului de predare-învățare. Așa se explică de ce, pe de o parte, sîntem tentați să considerăm acest proces ca **o realitate ce poate fi înțeleasă numai în întregimea** sa, fără a o descompune în elemente distincte, deci ca o „creație" a edu-

catorului care „inventează" modul de acțiune și a cărui calitate este preponderent dependentă de spontaneitatea și inventivitatea celui care o realizează precum și de circumstanțe favorabile, dar care rămîn de multe ori imprevizibile, iar pe de altă parte simțim nevoia **identificării componentelor sale și desluşirii interacțiunii dintre ele.**

Determinarea de mai sus prezintă o mare importanță practică prin concluziile ce se desprind. Sublinierea valorii aspectelor creative și a însușirilor educatorului în desfășurarea procesului didactic a condus, uneori, la ideea greșită — infirmată de ceea ce știm în prezent despre acest proces — că el este preponderent un act de creație, care nu poate fi programat ca alte procese; prin urmare, desfășurarea lui nu poate fi determinată dinainte și nu urmează reguli stabilite.

Preocupările insistente în ultimele decenii, de a conferi activității de instrucție și educație o mai mare eficiență, au condus la promovarea ideii potrivit căreia această activitate poate fi concepută și realizată potrivit principiilor și criteriilor comune oricărei tehnologii menite să obțină un produs dorit. Fără să „forțeze" similitudini dintre actul didactic și procese de altă natură — mai cu seamă cu cele din sfera producției valorilor materiale — și departe de a le considera identice, **didactica modernă săvîrșește o autentică schimbare de direcție în ceea ce privește modul de abordare și de înțelegere a procesului didactic.** Introducînd **conceptul de tehnologie didactică, înțeles ca ansamblu de operații vizînd organizarea activității,** alegerea formelor de desfășurare, a mijloacelor și tehnicilor de lucru în vederea realizării obiectivelor stabilite, precum și evaluarea rezultatelor și a procesului, **didactica contemporană tinde să confere procesului de instruire un caracter mai SISTEMATIC și mai RAȚIONAL și să-i asigure, pe această cale, o eficiență sporită în perspectiva finalităților urmărite.** Această orientare, privită cu rezervă ori chiar respinsă de unii, acceptată însă și aplicată cu discernămînt de mulți educatori se impune tot mai mult în teoria educației și în practica școlară.

2. Viziune integrativă asupra actului didactic

Datele oferite de investigațiile întreprinse asupra mecanismelor acestui proces, îndeosebi de acelea care aparțin modului de abordare sistemică, ne conving de marea lui **complexitate,** de prezența și **interacțiunea a numeroși factori,** de posibilitatea **identificării unor variabile** relativ ușor de izolat (conținut, metode, tehnici, mijloace de învățămînt etc.), de caracterul său **programabil.** Aceasta constituie una din achizițiile certe și de cea mai mare însemnătate ale didacticii moderne în înțelegerea naturii procesului de predare-învățare cu consecințe dintre cele mai importante pentru practica școlară.

Procesul didactic oferă largi dosibilități de desfășurare ca activitate programată. În consecință, eficiența lui depinde, în însemnată măsură, de gradul de precizie cu care sînt cunoscute condițiile de desfășurare, anticipata acțiunea componentelor procesului și, totodată, eliminate activitățile inutile, procesele necontrolate și preîntîmpinată acțiunea factorilor perturbatori, asigurîndu-se astfel atingerea obiectivelor urmărite. Urmarea firească a acestei viziuni asupra procesului didactic, pentru succesul acesteia, o constituie recunoașterea rolului covîrșitor, pe care îl deține, printre alte operații pe care le implică, conceperea unei acțiuni didactice, prefigurarea cît mai exactă posibil a demersului ce urmează a fi întreprins, definirea intențiilor, organizarea, stabilirea strategiilor de lucru, a mijloacelor de ameliorare ș.a.m.d.

Calitatea procesului didactic este dată de virtuțile și funcționalitatea fiecăreia din componentele sale și a tuturor la un loc. În consecință, acțiunile ameliorative, în mod necesar, urmează să vizeze toți factorii și toate elementele componente ale acestuia.

În același timp, însă, trebuie menționat că există unele aspecte, procese, situații, proprii acțiunii didactice, care nu pot fi programate, sau nici chiar prevăzute. Orice educator poate evoca numeroase situații în care acțiunea didactică pe care o conduce este compusă „cu ceea ce" și „în funcție de ceea ce" i se prezintă. De aceea, cu toată tentația pe care o prezintă perspectiva prefigurării în coordonate cît mai precise a activității didactice, este onest să se recunoască faptul că aceasta nu este și nu poate fi considerată — cel puțin în stadiul actual al cunoașterii acestor fenomene — un proces în întregime determinat, ci, o acțiune ale cărei operații și elemente componente pot fi, unele din ele, dinainte stabilite, dar avînd și altele care constituie obiectul unor decizii adaptate pe parcursul acesteia. Cu alte cuvinte, **actul de instrucție și educație presupune atît stăpînirea unui repertoriu de tehnici, operații cît și o desfășurare în funcție de particularitățile participanților la acest proces — educator și elevi și de condițiile în care se realizează.**

3. Căi posibile de creștere a eficienței activității didactice

Sînt numeroase direcții posibile de ameliorare a acțiunii didactice. Acestea pot fi conturate în jurul mai multor enunțuri:

activitate centrată pe scopuri precis determinate; primordialitatea acțiunii educatului asupra conținutului instruirii, abandonarea clișeelor metodologice și adoptarea strategiilor de instruire-învățare adecvate scopurilor urmărite; optimizarea proceselor evaluative; conceperea și organizarea activității pe sisteme de lecții.

a) CONCEPEREA ȘI REALIZAREA PROCESULUI DIDACTIC ÎN PERSPECTIVA UNOR SCOPURI PRECIS DETERMINATE.

Considerăm de prisos efortul de a demonstra că fără determinarea cît mai precisă posibil a intențiilor urmărite nu poate fi conceput un demers didactic riguros. Toate componentele procesului de instrucție și educație sînt definite pornind „de la" și „în legătură cu" obiectivele ce trebuiesc realizate. Raporturile dintre aceste componente pe de o parte și obiectivele stabilite pe de altă parte nu sînt unidirecționale, ci foarte complexe. O analiză a lor depășește demersul de față. Subliniem numai faptul că determinarea riguroasă a obiectivelor face posibilă o organizare rațională a procesului de instruire, în concordanță cu ceea ce trebuie realizat, conduce la conturarea strategiilor de predare-învățare convenabile (a metodelor, tehnicilor, mijloacelor de învățămînt, formelor de organizare a activității etc.) și reprezintă criterii certe de evaluare a rezultatelor obținute și a calității procesului. Prin aceasta, ele reprezintă una din căile prin care se obține o eficiență mai mare a procesului didactic. Așa se explică faptul că problemele referitoare la determinarea scopurilor educației și îndeosebi la definirea lor în comportamente concrete, observabile și măsurabile, ocupă un loc central în cercetările pedagogice și în eforturile de inovare a practicii școlare în ultimele decenii.

Dezvoltarea problemelor referitoare la această componentă a acțiunii didactice, și mai ales experiența acumulată în această direcție, justifică unele sublinieri. Întîi, faptul că stabilirea unor obiective precise, chiar în termeni de comportamente observabile nu constituie un scop în sine. Obiectivele pedagogice operaționale, prin ele însele, nu conferă o eficiență mai mare actului didactic; ele constituie una sau poate chiar cea dintîi condiție în concepera unui demers didactic eficient, dar nu și suficientă. Ea reprezintă numai premisa unui proces de concepere riguroasă a unei acțiuni didactice, care presupune, însă, numeroase alte determinări. Apoi, intențiile urmărite în activitatea didactică nu pot fi limitate la obiectivele concrete, operaționale. Depășind modul tradițional de definire a finalităților acțiunii de educație prin determinări generale, vagi, și promovînd ideea conceperii unor obiective concrete, exprimate în comportamente observabile, ca produse ale instruirii-învățării, trebuie evitată atomizarea acestora și a acțiunii de educație în dauna realizării unor scopuri mai generale. În acest sens, numeroase studii subliniază necesitatea conceperii acțiunii didactice în perspectiva atît a unor scopuri ca intenții mai generale (formarea de competențe, capacități, trăsături de personalitate), avînd caracter mai cuprinzător, raportate la un conținut mai bogat și realizate printr-un demers de durată mai lungă, cît și a unor obiective concrete, ca schimbări provocate printr-un conținut mai limitat și în cadrul unui demers mai restrîns. Această remarcă este valabilă atît pentru obiectivele de natură cognitivă cît mai ales pentru cele care privesc planul afectiv.

În al treilea rînd, se poate face constatarea că uneori se insistă, pînă la o abordare unilaterală, pe determinarea obiectivelor activității didactice în funcție de scopurile generale și de finalitățile educației, ignorîndu-se cerința raportării acestor obiective la conținuturile concrete ale actului de instruire. Această orientare își are originea în înțelegerea raporturilor dintre obiective și conținuturi ca o relație unidirecțională, în sensul că cele dintîi determină natura și funcționalitatea celorlalte. Analiza acestor relații relevă existența unor raporturi mult mai complexe care, fără a putea fi comentate aici, se exprimă într-o interacțiune strînsă a componentelor actului didactic, respectiv între obiectivele concrete și conținuturile predate.

În fine, o ultimă subliniere: funcția obiectivelor în conceperea și realizarea demersului didactic nu se limitează la actul instruirii, la acțiunea educatorului, ci privește și activitatea de învățare a elevilor. Mai mult, se poate spune că trăsăturile definitorii ale activității didactice pe baza obiectivelor comportamentale o constituie tocmai trecerea de la procesul axat pe acțiunea profesorului la una centrată — pe activitatea de învățare a elevilor. Aceasta scoate în evidență cerința desfășurării acțiunii didactice pe temeiul cunoașterii de către elevi a ceea ce trebuie realizat, a folosirii acestui fapt ca un puternic mijloc motivațional, de reglare a activității elevilor și de înțelegere a valorii instrucției, de stimulare a interesului și efortului lor pentru învățare.

b) ABANDONAREA FORMELOR ÎNVECHITE, ȘABLON, A CLIȘEELOR METODOLOGICE ȘI ADOPTAREA STRATEGIILOR DE INSTRUIRE-ÎNVĂȚARE ADECVATE SCOPURILOR URMĂRITE.

Acțiunea didactică, pe baza obiectivelor pedagogice concrete, presupune și o altă mutație din punctul de vedere al conceperii strategiilor de lucru cu elevii. Aceasta constă în faptul că formele de desfășurare, tipurile de învățare și, în general, metodologia folosită sînt stabilite ținînd seama, preponde-

rent, de ceea ce trebuie să realizeze elevii. În consecință, dacă pentru desfășurarea unui proces didactic centrat pe acțiunea propunătorului era posibilă stabilirea unor structuri tip de activitate, mai mult sau mai puțin variate, realizarea actului didactic în perspectiva unor obiective pedagogice concrete, corelate cu conținutul predat, și totodată pornind de la activitatea elevilor, introduce **principiul alternativelor** în determinarea modului de lucru. Varietatea obiectivelor comportamentale și ierarhizarea acestora, ca și luarea în considerare a condițiilor concrete în care se realizează actul didactic, conduce la necesitatea analizei mai multor strategii de predare-învățare posibile și adoptarea celei mai convenabile situației date.

În același timp, interacțiunea multiformă a componentelor procesului didactic face și ea desuetă orice încercare de concepere a acesteia din perspectiva unor structuri tipizate.

Conceperea actului de instrucție și educație întemeiat pe judecarea alternativelor posibile suportă, însă, obiecția — poate, singura întemeiată — că deschide posibilitatea improvizațiilor în realizarea procesului, ignorării legităților proprii acestuia. Și fără îndoială că pot să apară și asemenea situații. Dar trebuie să observăm că ele nu sînt generate de natura principiului subliniat, ci își au originea în atitudinea educatorului față de activitatea realizată. În fapt, improvizația poate fi prezentă oricare ar fi principiul urmat în conceperea și realizarea procesului de instrucție și educație. Opțiunea educatorului pentru anumite modalități de lucru, departe de a fi produsul unei decizii arbitrare, se întemeiază pe raportul real, obiectiv între intențiile urmărite și mijloacele cele mai potrivite de realizare a acestora, într-o situație dată. Această relație este exprimată cît se poate de bine în principiul **pertinenței finale** a mijloacelor de instruire și învățare față de scopurile urmărite.

Cerința ce se ridică, în continuare, constă în a fi definite mai precis, conținutul strategiilor de predare-învățare, componentele acestora, cel puțin acelea care au un rol hotărîtor în conturarea strategiei urmate. Firește că orice strategie didactică se compune din numeroase elemente. Descrierea lor depășește, însă, cadrul acestui studiu. Ele ar putea fi ordonate în jurul următoarelor acțiuni:

— **folosirea optimă a resurselor** (capacitățile de învățare ale elevilor, timpul afectat, mijloacele de învățămînt disponibile ș.a.);

— **crearea situațiilor educative adecvate**, ca activități cu valoare formativă. Situațiile educative se concretizează, în principal, în tipurile de învățare organizate, în corelație cu obiectivele urmărite și care sînt stabilite prin raportarea la comportamente ierarhizate potrivit unei clasificări (taxonomii) considerate;

— **alegerea metodelor și procedeelor de lucru;**

— **stabilirea tipurilor de interacțiune didactică** (interacțiune propunător — elevi) **și a succesiunii acestora;**

— **ordonarea pe secvențe a activității** (lecției).

c) OPTIMIZAREA PROCESELOR EVALUATIVE

În corelație cu celelalte componente ale acțiunii didactice, procesul de evaluare este susceptibil de numeroase ameliorări pentru obținerea unei eficiențe mai înalte a activității în ansamblu. Cele mai importante se referă la: integrarea proceselor evaluative în actul didactic după principiul evaluării formative; corelarea actelor evaluative cu structura complexă a rezultatelor școlare, în sensul realizării unei evaluări „complete"; exercitarea procesului de evaluare atît asupra rezultatelor cît și asupra procesului care a condus la performanțele constatate.

Necesitatea unui mod mai fructuos de **integrare a actelor evaluative în procesul didactic** decurge din cel puțin două limite caracteristice ale modului tradițional în care se realizează aceasta: de o parte, consumul prea mare de timp (după unele estimări ajungînd pînă la 30—35% *din timpul afectat* instruirii), iar pe de altă parte faptul că se întemeiază pe „sondaj" în rîndul elevilor și în conținutul predat. Și, într-adevăr, evaluarea rezultatelor școlare în maniera evaluării cumulative presupune verificarea prin sondaj, lecție de lecție, a unor elevi și a unor părți din materia predată. Niciodată, acest mod de evaluare nu oferă informații complete cu privire la efectele demersului didactic realizat, adică referitoare la măsura în care este însușit de către toți elevii întregul conținut predat într-o anumită perioadă. Aceste limite pot fi remediate prin integrarea în procesul didactic a actelor evoluative, după modelul evaluării continuie, formative. Aceasta impune aplicarea unor probe complexe, al căror conținut acoperă toate elementele esențiale ale conținutului predat într-o perioadă (un sistem de lecții sau 4—5 lecții), toate obiectivele propuse și care supun verificării *pe toți elevii. Scopul principal al* celor mai multe din aceste probe nu-l constituie ierarhizarea elevilor, cît, mai ales, obținerea de informații complete despre efectele procesului realizat, delimitarea stării de reușită de cea de eșec, sesizarea la timp a lipsurilor în pregătirea elevilor și adoptarea operativă a măsurilor de recuperare, a rămînerii în urmă a unor elevi, înainte ca aceasta să se transforme într-un eșec nerecuperabil. Subliniem că eficiența acestui mod de evaluare se relevă și în faptul că reduce sensibil timpul utilizat pentru verificare, mărind timpul disponibil pentru activitatea de instruire și învățare, pentru antrenamentul intelectual pe care îl presupune orice demers didactic.

A doua ameliorare posibilă în planul proceselor evaluative privește realizarea acestora astfel încît să acopere întreaga arie a randamentului școlar, realizîndu-se o evaluare completă. Se cunoaște că rezultatele școlare constituie o realitate complexă, ele incluzînd nu numai cunoștințele însușite, dar și capacitatea de aplicare a acestora, precum și efectele formative — dezvoltarea proceselor intelectuale, formarea trăsăturilor de personalitate, a *convingerilor*, *atitudinilor*, a conduitei.

Obiectivarea actului de evaluare, corelat cu principalele aspecte ale randamentului școlar, se prezintă ca mijloc important de creștere a eficienței acțiunii didactice dacă avem în vedere faptul că, îndeosebi dezvoltarea capacității de aplicare și a aptitudinilor intelectuale, se situează printre obiectivele prioritare ale educației din vremea noastră, iar modul de evaluare a rezultatelor („ce" și „cum" se evaluează) influențează asupra naturii activității de învățare.

În fine, încă o resursă de optimizare a acțiunii didactice prin ameliorarea proceselor evaluative privește extinderea acestora asupra activității desfășurate, ceea ce implică trecerea de la constatarea rezultatelor la cunoașterea procesului care le-a produs, dezvăluindu-i atît aspectele izbutite și, mai ales neajunsurile, punctele critice, ce se impune a fi remediate în etapa următoare. Actul de evaluare realizează, în acest mod, una din funcțiile sale importante, aceea de diagnosticare a procesului fără de care nu este posibilă o acțiune sistematică, autentică, de perfecționare a acestuia.

Rolul conștientizării operațiilor acțiunii în formarea deprinderilor de muncă independentă la elevii din gimnaziu (obiectul fizică)

Conf. univ. dr. DOINA VINTILESCU,
lect. univ. M. ERDEL, prof. S. AVRAM,
prof. I. SOFONEA

I. **FORMAREA TINERETULUI ȘCOLAR în perspectiva unei învățări permanente, care să îi permită adaptarea corespunzătoare la exigențele vieții sociale în dinamica sa, pretinde școlii creșterea ponderii activității elevului în procesul de învățămînt și legarea tot mai strînsă a învățării cu cercetarea și producția. În aceste condiții, deprinderile de activitate independentă, prin funcția lor instrumentală, capătă valențe noi în procesul învățării elevilor, ceea ce le situează ca obiectiv principal al activității didactice în școală. [6 ; 7].**

Achiziționarea deprinderilor de activitate independentă (intelectuală și practică) de către elevi nu se realizează însă în mod spontan. În consecință ei trebuie ajutați să surprindă și să-și însușească diferitele modalități de lucru, ceea ce înseamnă a-i învăța pe elevi cum să învețe [3].

Realizarea acestui obiectiv, indiferent de disciplină, este posibilă în activitatea comună a profesorului cu elevii pe d o u ă p l a n u r i:

a) prin organizarea metodică a activității într-o asemenea manieră, încît varietatea de tehnici utilizate de profesor să constituie modele [2] la care ulterior elevii își vor raporta activitatea (ce și cum să observe, ce trebuie considerat esențial și general în cadrul unei analize a obiectelor sau fenomenelor, cum se formulează întrebările, cum se valorifică diferite cunoștințe de la o disciplină la alta etc.) și

b) prin acțiuni directe (speciale) de formare a deprinderilor (intelectuale și practice) în cadrul lecțiilor, conform programei școlare *pentru fiecare disciplină*.

Propunîndu-ne să urmărim îndeaproape formarea deprinderilor de muncă independentă în predarea/învățarea fizicii la clasele gimnaziale, am avut în vedere ambele planuri. Cercetarea noastră a fost eșalonată pe mai mulți ani (1980—1985) și s-a desfășurat pe baza unui sistem de lucru special elaborat.

II. Inițial, obiectivul cercetării întreprinse de noi a constat în dirijarea sistematică a procesului de formare a deprinderilor prin

predarea/învățarea fizicii la clasele gimnaziale, pentru ca odată stăpînite de elevi, ele să devină instrumente ale activității lor independente, utilizîndu-le după necesități.

Efectuarea experimentului în primul an al cercetării și observarea activității la clasele de control ne-a dat posibilitatea să constatăm că una dintre cauzele principale pentru care școlarii din clasele gimnaziale nu stăpînesc toți și temeinic deprinderile de muncă independentă specifice obiectului „fizică" este faptul că profesorul nu-i ajută în suficientă măsură să conștientizeze sistemul de operații (și ordinea lor) care compun o nouă deprindere ce va fi însușită. Ca urmare, am formulat ipoteza că remedierea acestui neajuns va duce implicit la sporirea randamentului elevilor și că ea este posibilă dacă mai întîi profesorul de fizică ajunge să conștientizeze el însuși conținutul de operații al fiecărei deprinderi pe care urmează să o formeze la școlari. Acest fapt trebuia să se obiectiveze înainte de toate în proiectarea activității didactice și apoi în modul în care profesorul îi va ajuta efectiv pe școlari să sesizeze înlănțuirea operațiilor în ordinea lor, pentru a-și forma prompt și corect algoritmele corespunzătoare de lucru. Așa de exemplu, formarea deprinderii de a măsura corect volumul unui lichid (cl. a VI-a) presupune conștientizarea de către școlari a următoarelor operații: alegerea instrumentului de măsură (cilindrul gradat); stabilirea volumului dintre două diviziuni consecutive de pe vasul gradat și observarea corectă a nivelului lichidului, cu citirea volumului).

În vederea verificării ipotezei de mai sus, sistemul nostru de lucru a prevăzut următoarele *sarcini pentru clasele VI—VIII* cuprinse în experiment:

— structurarea fiecărui capitol din programă în așa fel încît numărul de ore mai mare să fie afectat temelor în cadrul cărora accentul trebuia să cadă pe formarea de deprinderi;

— detalierea obiectivelor fixate în programă pe capitole și teme, pînă la nivelul deprinderilor cele mai simple și a operațiilor care le compun, pentru ca în etapa inițială elevii să le poată conștientiza și reține corect și prompt în ordinea corespunzătoare;

— reactualizarea selectivă a unor cunoștințe și deprinderi anterioare cu caracter general, însușite în anii de școală precedenți (deprinderi de calcul, de a demonstra o relație, de a observa sistematic etc.) sau însușite în lecțiile anterioare de fizică din anul respectiv și din ceilalți ani (pentru clasele a VII-a și a VIII-a);

— utilizarea laboratorului de fizică drept cadru permanent de activitate, în care ca metodă și mod de organizare predominantă să se constituie munca independentă a elevilor (cu sarcini distribuite individual sau pe grupe de 4—5 elevi);

— asigurarea pentru fiecare lecție a unei astfel de metodologii, care să permită elevului să fie permanent coparticipant activ. În acest sens, experimentul cognitiv și aplicativ urma să fie îmbinat după necesități cu problematizarea, învățarea prin descoperire, sistemul fișelor, algoritmizarea, exercițiul etc.;

— control sistematic asupra formării deprinderilor de activitate independentă prin aplicarea unor probe evaluative la sfîrșit de capitol. În cadrul acestor probe sarcinile fixate pentru elevi trebuiau să pună în evidență stăpînirea diferitelor noțiuni însușite (prin operarea cu ele în demonstrarea unor relații, în rezolvarea de probleme), deprinderile formate și modalitățile de aplicare a experimentelor efectuate de ei în diferite lecții.

Toate aceste sarcini au stat în atenția claselor experimentale, în timp ce la clasele de control activitatea cu elevii s-a desfășurat de asemenea conform programei, însă întreaga conducere și organizare a acesteia a rămas la latitudinea profesorului.

Eșantionul utilizat de noi în cercetare a fost alcătuit inițial din cîte două clase experimentale și două clase de control a VI-a, a VII-a și a VIII-a de la Școala Nr. 22 din Timișoara, iar după doi ani am mai inclus în activitatea noastră încă două clase din fiecare (VI—VIII) de la Școala Nr. 25, pentru verificarea concluziilor la care am ajuns.

III. Pentru a ilustra modul nostru de lucru, prezentăm în continuare *realizarea temei „Graficul mișcării mecanice"* din capitolul „Fenomene mecanice", prevăzut în Programa de fizică a clasei a VI-a.

Acest capitol conține cinci teme **1)** Mișcarea mecanică a corpurilor; **2)** Mobil, traiectorie, deplasare; **3)** Graficul mișcării mecanice; **4)** Viteza mișcării; **5)** Mișcarea rectilinie și uniformă) și îi sînt repartizate de obicei șase ore (o oră fiind rezervată fixării cunoștințelor și deprinderilor formate, respectiv evaluării lor).

În proiectul pedagogic de realizare a temei „Graficul mișcării mecanice", profesoara și-a fixat următoarele *obiective operaționale: 1)* elevii să calculeze corect deplasarea unui mobil și durata deplasării pe baza datelor unor probleme (deprindere formată în lecția anterioară și necesară interpretării graficelor); *2)* să reprezinte grafic distanța parcursă de un mobil în funcție de timp, avînd la dispoziție tabelul de valori și un caiet de matematică, acțiune (deprindere) care presupune următoarele operații: citirea tabelului de valori dat pe tablă; reprezentarea axei timpului; alegerea originii; construirea axei distanțelor (deplasărilor); alegerea convenabilă a scării graficului; înscrierea valorilor din tabel pe cele două axe; determinarea unor puncte ale graficului rezultate din intersectarea paralelelor la cele două axe

duse prin punctele corespunzătoare înscrise pe axe; construirea graficului prin unirea punctelor obținute. *3)* să interpreteze graficele construite de ei.

Pentru realizarea acestor obiective a fost adoptat următorul *demers pedagogic:*

În prima etapă a lecției, elevii rezolvă independent o problemă pentru calcularea deplasării unui mobil și a duratei deplasării (deprindere formată în lecția anterioară). Se analizează apoi cu clasa mișcarea unui mobil și se alcătuiește pe tablă un tabel din care rezultă poziția mobilului în diferite momente. Pe baza tabelului se trece la constituirea graficului mișcării, urmărind conștientizarea de către elevi a fiecărei operații și realizarea lor corectă. În acest sens, au fost denumite operațiile pe măsură ce au fost executate la tablă, repetate de elevi mai puțin activi din clasă, urmărindu-se realizarea lor corectă de către fiecare elev în caiet. După construirea graficului au fost numiți 1—2 dintre elevii mai slabi care să enumere toate operațiile efectuate în ordinea lor corectă, ceea ce a constituit atît un mijloc de fixare, cît și de verificare a stăpînirii acestora.

către elevi a deprinderilor nou formate: calcularea vitezei pe baza relației de definiție, aplicarea legii mișcării la calcularea deplasării unui mobil într-un anumit timp și la calcularea intervalului de timp în care mobilul parcurge o anumită distanță, construirea graficului unei mișcări etc.

Proba respectivă a fost aplicată atît claselor experimentale și de control, cît și claselor de la a doua școală (în anul următor). Rezultatele lor sînt consemnate în tabelele 1 și 2, de mai jos.

Analiza Tabelului nr. 1 pune în evidență faptul că rezultatele obținute de clasele experimentale sînt mult mai bune decît la clasele de control. Astfel, în timp ce la clasele experimentale nu există nici o notă de 4 și 5, la clasele de control se observă că acestor note le revine ponderea cea mai mare (35,1% și 25%). Pentru clasele experimentale pondere deosebită o au notele între 8—10 (peste 50% la fiecare clasă), note care la clasele de control reprezintă abia 15% și respectiv 16%. Diferența între aceste clase se observă și mai bine dacă urmărim mediile lor obținute la proba respectivă: la clasele experimentale (Tabelul nr. 1) aceste

Tabelul nr. 1

Clase Șc, Nr. 22	NOTE														Media pe clase
	10		9		8		7		6		5		4		
	E	%	E	%	E	%	E	%	E	%	E	%	E	%	
Exp. VI A 39 elevi	—	—	11	28,2	20	51,2	4	10,2	4	10,2	—	—	—	—	7,97
Exp. VI C 37 elevi	4	10,8	11	29,7	7	18,9	11	29,7	4	10,8	—	—	—	—	8
Control VI D 37 elevi	1	2,7	2	5,4	3	8,1	5	13,5	6	16,2	13	35,1	7	18,9	5,84
Control VI E 28 elevi	1	3,5	1	3,5	3	10,7	5	17,8	7	25,00	7	25,0	4	14,2	6,10

Tabelul nr. 2

Clase Șc. Nr. 25	NOTE														Media pe clase
	10		9		8		7		6		5		4		
	E	%	E	%	E	%	E	%	E	%	E	%	E	%	
VI B 29 elevi	4	14,2	6	21,4	4	14,2	4	14,2	2	7,1	4	14,2	4	14,2	7,21
VI D 30 elevi	3	10,0	3	10,0	5	16,6	6	20,0	4	13,3	5	16,6	4	13,3	6,80

În continuare se cere elevilor să calculeze pe baza graficului construit, ori pe baza altui grafic prezentat, deplasările mobilului în diferite intervale de timp, sau intervalul de timp în care mobilul a efectuat o anumită deplasare. Se dă elevilor ca temă pentru acasă să construiască un grafic pe baza datelor din manual, de care se vor folosi în lecția următoare pentru introducerea noțiunii de viteză.

După parcurgerea capitolului la care ne-am referit („Fenomene mecanice"), s-a aplicat o probă de evaluare ce a urmărit în mod deosebit, prin rezolvarea de probleme și aplicații practice, stăpînirea de medii sînt de 8 la o clasă și de 7,97 la cealaltă clasă, în timp ce la clasele de control ele se ridică abia la 6,10 și 5,84.

Creșterea eficienței activității didactice în direcția formării deprinderilor de muncă independentă la elevi prin sprijinirea lor în conștientizarea operațiilor acțiunii s-a constatat și la clasele Școlii Nr. 25 la care s-a verificat sistemul nostru de muncă. Urmărind Tabelul nr. 2 vom observa că, deși ambele clase (VI B și VI D) au și note mici (4 și 5), procentul notelor sub limită *nu depășește 14%*. Cei mai mulți dintre elevi au note între 7 și 10, în condițiile în care în aceste clase erau și destui elevi considerați

slabi. De altfel și media obținută la nivel de clasă, atît la proba în discuție (6,80 respectiv 7,21), cît și la alte probe de evaluare, ne arată o îmbunătățire semnificativă a randamentului elevilor din aceste clase la fizică, prin stăpînirea mai temeinică a cunoștințelor și deprinderilor dobîndite.

IV. Datele pe care le-am obținut în cercetare ne-au condus la unele concluzii privind formarea deprinderilor de muncă independentă la elevii din gimnaziu în predarea/învățarea fizicii. Iată cîteva din aceste concluzii:

— *Sprijinirea elevilor de către profesor* în conștientizarea operațiilor de formarea deprinderilor care urmează să fie însușite de ei ușurează mult procesul de formare a acestora și scade durata de fixare (automatizare) a lor. Acest sprijin este foarte important în clasa a VI-a, cînd elevii fac cunoștință pentru prima dată cu noul obiect de învățămînt (fizica).

— Odată cu trecerea de la o clasă la alta, în sistemul nostru de lucru, *pe măsură ce elevii își însușesc anumite deprinderi intelectuale* (de a observa fenomenele fizice, de a le analiza și sintetiza, de a formula ipoteze și generalizări, de a stabili relații sintetizate în formule, de a rezolva diferite tipuri de probleme pe bază de algoritmi etc.) *și practice* (de a măsura, de a realiza un montaj, de a efectua un experiment pe bază de fișe, de a întocmi tabele și grafice etc.) *specifice disciplinei, intervine la aceștia un anumit grad de independență în conștientizarea operațiilor noilor acțiuni*, determinată și susținută de transferul cunoștințelor și deprinderilor asimilate în clasa (clasele) anterioare la fizică. Ca urmare, în clasa a VII-a, și cu atît mai mult în clasa a VIII-a, elevii ajung să poată conștientiza singuri sistemul de operații și ordinea lor în cazul fiecărei deprinderi noi formate.

— *Urmărirea de către profesor a conștientizării elementelor acțiunii de către fiecare elev* asigură însușirea corectă și temeinică a deprinderilor specifice fizicii de către toți elevii dintr-o clasă, chiar dacă unii dintre ei au, în general, rezultate mediocre la învățătură.

— Se observă că *pe măsură ce elevii stăpînesc diferitele deprinderi prevăzute de programă și se pot folosi de ele, atitudinea lor față de „fizică" este mai clară*, îi interesează această disciplină, o consideră plăcută și utilă. Aceasta în măsura în care au fost ajutați să trăiască satisfacția realizării, a „lucrului bine făcut".

BIBLIOGRAFIE

1. Ausubel, P. D., Robinson G. F., *Învățarea în școală* (Transferul învățării), E.D.P., București, 1981.
2. Babanski, K. I., *Optimizarea procesului de învățămînt*, E.D.P., București, 1979, pp. 208—214.
3. Bruner J., *Procesul educației intelectuale*, Editura Științifică, București, 1970.
4. Cerghit, I., *Însușirea tehnicilor de muncă intelectuală*, Revista de pedagogie, nr. 1/1977.
5. Chircev, A., Radu, I., *Deprinderile (în)* Al. Roșca (sub. red.), *Psihologie generală* E.D.P., București, 1975, pp. 414—416.
6. Gagné R. M., *Condițiile învățării*, E.D.P., București, 1975, pp. 46—48.
7. Vintilescu, D., Erdei M., Leancu, C., Nedin, I., *Rolul deprinderilor de activitate independentă în modernizarea fizicii la clasele gimnaziale*, (în) Analele Universității din Timișoara, Științe sociale; vol. IV, Fasc. 1—2/1979.
8. Vornicescu, S., *Aspecte psihologice ale însușirii cunoștințelor în ciclul gimnazial și liceal* (fizica), (în) I. Radu ș.a., *Psihologia educației și dezvoltării*, Editura Academiei, R.S.R., București, 1983.

Modalități privind optimizarea predării-învățării inecuațiilor în învățămîntul gimnazial

Prof. PETRE GR. ANDREI
Școala Nr. 3 din Ploiești

NOȚIUNEA DE INEGALITATE este introdusă încă din clasele primare. Acolo se lămurește, în parte, că mărimile se compară între ele, tot acolo se introduc semnele $>$ (mai mare) sau $<$ (mai mic). Apoi treptat, în clasele a V-a, a VI-a, a VII-a și a VIII-a [1, 4, 5, 6, 9] se lărgesc și se adîncesc noțiunile astfel încît la terminarea gimnaziului elevii trebuie să stăpînească inegalitățile de gradul I cu o necunoscută și sistemele de inecuații de gradul I cu o necunoscută. În cele ce urmează ne vom referi, în principal, la unele modalități privind optimizarea predării-învățării acestei teme la clasa a VIII-a*.

* În manualul de algebră pentru clasa a VIII-a nu se găsește această temă.

Inclusă în capitolul „Recapitularea materiei din clasa a VII-a și completări" care prevede 12 ore i s-au repartizat patru lecții: prima lecție „Inegalități", a doua „Inecuații de gradul întîi cu o necunoscută", a treia „Sisteme de inecuații de gradul întîi cu o necunoscută" și a patra „Rezolvarea unor exerciții de tipul":

$$\frac{ax+b}{cx+d} \geqslant 0, \quad (ax+b)(cx+d) \geqslant 0$$

$$\frac{ax+b}{cx+d} \leqslant 0, \quad (ax+b)(cx+d) \leqslant 0.$$

A. Am rezervat o oră „Inegalităților", pentru că sînt necesare atît revederea unor noțiuni dobîndite în clasele anterioare, absolut indispensabile pentru însușirea noilor cunoștințe, dar care fiind dispersate pe o perioadă mare de timp în mod practic s-au uitat, cît și adîncirea lor. În prima oră se stimulează interesul copiilor pentru studiul inegalităților, se pun bazele tehnicii de calcul și se creează premisele pentru educarea mobilității operațiilor de gîndire.

De aceea, activitatea dirijată ocupă o pondere destul de mare, circa 30 de minute, ca apoi prin exerciții, unele chiar rezolvate independent, să se lămurească noțiunea de inegalitate pentru a se crea condițiile necesare pentru abordarea în ora a II-a a rezolvării inecuațiilor de gradul întîi cu o necunoscută. Se vor revedea proprietățile inegalităților, alegîndu-se exemple pentru fiecare în parte.

Se va insista, mai ales, *asupra acestor aspecte:*

a) Dacă dintr-o inegalitate scădem o alta de sens contrar, obținem o inegalitate de același sens cu prima;

b) Dacă se înmulțesc sau se împart ambele părți ale unei inegalități cu un număr a, se obține o inegalitate de același sens cu prima, dacă a este pozitiv, și de sens contrar, dacă a este negativ. Pentru a le conștientiza elevilor și mai mult noțiunile noi întîlnite sau revăzute, în continuare, ne vom ocupa de unele inegalități propriu-zise. Aici nu se mai pune problema să le rezolvăm, ci să dovedim că ele sînt adevărate.

Ele, prezentînd o mare diversitate, solicită mult gîndirea, spiritul de observație, capacitatea elevului de a alege din mulțimea cunoștințelor acumulate pe cele necesare pentru a stabili valoarea logică a propoziției respective. Aici nu există reguli generale ci în toate cazurile se transformă inegalitatea dată în alta evidentă și apoi, plecînd de la aceasta, prin raționamente logice se ajunge la prima.

Culegerile de probleme ne oferă numeroase exemple ce pot fi incluse în lecțiile noastre pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă, în linii generale, tehnica ce stă la baza raționamentului logic*. Ne vom referi pe scurt la *două exemple:*

* La cercul de matematică am tratat unele inegalități ceva mai dificile.

a) Să se dovedească inegalitatea $a^2 + b^2 \geqslant 2ab$. Ea se mai scrie $a^2 - 2ab + b^2 \geqslant 0$ sau $(a-b)^2 \geqslant 0$ ceea ce este evident.

b) Dacă a, b, c sînt laturile unui triunghi, atunci avem totdeauna:

$$(1) \quad a(b+c)^2 + b(c+a)^2 + c(a+b)^2 > 9abc$$

Rezolvare: Deoarece $a, b, c > 0$ putem împărți cu produsul abc și avem:

$$\frac{(b+c)^2}{bc} + \frac{(c+a)^2}{ca} + \frac{(a+b)^2}{ab} > 9$$

sau

$$\frac{b^2+c^2+2bc}{bc} + \frac{c^2+a^2+2ac}{ca} + \frac{b^2+a^2+2ab}{ab} > 9,$$

$$\frac{b}{c} + \frac{c}{b} + 2 + \frac{c}{a} + \frac{a}{c} + 2 + \frac{a}{b} + \frac{b}{a} + 2 > 9.$$

$$(2) \quad \frac{b+c}{a} + \frac{c+a}{b} + \frac{a+b}{c} > 3$$

a, b și c fiind laturile unui triunghi, avem: $b + c > a$; $c + a > b$; $a + b > c$, sau

$$\frac{b+c}{a} > 1; \quad \frac{c+a}{b} > 1; \quad \frac{a+b}{c} > 1$$

Adunînd aceste trei inegalități rezultă inegalitatea (*2*) și deci inegalitatea (*1*) propusă.

Cîștigul abordării acestui exercițiu este multiplu; se revăd inegalitățile între laturile unui triunghi, unele reguli de calcul prescurtat.

Ca *temă pentru acasă* se va da:

Să se demonstreze inegalitățile:

1) $\frac{a}{b} + \frac{b}{a} > 2$, $a \in [R$, $b \in [R$, $a \neq b$, $a \neq 0$, $b \neq 0$

2) $5(a-2) - a > 3(a-1) + a - 8$

3) $a^3 + b^3 < a^2b + ab^2$, $a \in (0; +\infty)$; $b \in (0, +\infty)$

4) $a^2 + b^2 + c^2 > ab + ac + bc$

Este recomandabil, ca pentru elevii cu aptitudini să se propună în plus unul, două exerciții, la alegere. De exemplu: să aleagă între:

1) $3(1 + a^2 + a^4) > (1 + a + a^2)^2$, $a > 0$ $a \neq 1$

sau

2) $abc(a + b - c)(a + c - b)(b + c - a) > 0$, $a > 0$, $b > 0$, $c > 0$.

B. În ora a II-a copiii rezolvă inecuații de gradul I cu o necunoscută, recapitulînd cunoștințele dobîndite în clasa a VII-a [8, p. 139].

1. Se vor revedea unele noțiuni ca: interval deschis, interval închis, interval semideschis etc.

2. Se reamintesc cele mai simple inecuații:

a) $x > a$ cu soluție $x \in (a, +\infty)$
b) $x \geqslant a$ $x \in [a, +\infty)$
c) $x < a$ $x \in (-\infty, a)$
d) $x \leqslant a$ $x \in (-\infty, a]$

O inecuație de gradul întîi, forma completă:

$$ax + b > 0$$

sau

$$ax + b < 0$$

Soluția inecuației $ax + b > 0$ este:

Dacă $a > 0$, $x \in \left(-\frac{b}{a}, +\infty\right)$

Dacă $a < 0$ $x \in \left(-\infty, -\frac{b}{a}\right)$

3. În continuare se vor avea în atenție: *a)* sublinierea noțiunii de inecuații echivalente; *b)* rezolvarea unor inecuații mai complexe decît în clasa a VII-a care să necesite aplicarea cît mai largă a calculului algebric dobîndit.

Se propune rezolvarea inecuațiilor:

a) $\frac{x}{2} + 5 - \frac{9x}{4} > 3x + \frac{1}{4}$

Eliminînd numitorii, se găsește:

$2x + 20 - 9x > 12x + 1 \Leftrightarrow -19x > -19 \Leftrightarrow x < 1 \Leftrightarrow x \in (-\infty, 1)$

b) $2x - 2 < (x - 3) - (5 - x) \Leftrightarrow 2x - 2 < 2x - 8 \Leftrightarrow -2 < -8$

ceea ce este imposibil. Inecuația nu are soluții. $x \in \varnothing$.

Prin muncă independentă se va rezolva:

$$2x(2x - 5) - 27 < (2x + 1)^2$$

Se știe că exercițiile numeroase de același fel, în care se schimbă numai datele numerice și care nu pun probleme noi, ci numai obligă la efectuarea mecanică a unor noi înmulțiri sau împărțiri, obosesc pe elev tocmai prin lipsa de noutate. Pericolul lipsei de variație se ivește în special la acele exerciții care au drept scop formarea de deprinderi. De aceea, în special în această direcție, profesorul trebuie să îmbine cu deosebit tact elementul nou cu fondul ce rămîne același [8].

Ocupîndu-se multă vreme cu efectuarea monotonă a unor exerciții similare elevii pierd din interesul pentru lucru, uită cunoștințele teoretice dobîndite mai înainte. De aceea aici, în condițiile predării concentrice, așa cum prevede noua programă, există pericolul ca elevii să dea semne de plictiseală. Rămîne ca profesorul în funcție de condițiile concrete să stabilească, după o îndelungată chibzuință strategia și tehnologia didactică cea mai potrivită.

4. Pentru a evalua performanțele obținute de elevi, ca efect al strategiei și tehnologiei didactice folosite în această lecție, axată în principal pe consolidarea deprinderilor de rezolvare a inecuației de gradul întîi cu o necunoscută, în partea finală a lecției se poate folosi cu rezultate bune și foarte bune fișa de exerciții. Timpul rezervat rezolvării ei va fi de 10 minute. Se pot alcătui 4 fișe diferite. Fiecare elev, în funcție de capacitatea sa, primește spre rezolvare o asemenea fișă. Pentru analiza lor se repartizează 5—8 minute.

Prezentăm un exemplu de fișe folosite la această lecție.

Fișa I

Să se rezolve:

a) $x + 4 > 2 - 3x$

b) $(x + 1)^2 + 7 > (x + 4)^2$

c) $\frac{z}{8} + \frac{1}{2} \geqslant \frac{5(z + 4)}{8}$

Fișa a II-a:

Să se rezolve inecuațiile:

a) $4(x - 1) > 7x + 2$

b) $\frac{7 - 6x}{2} + 12 \leqslant \frac{8x + 1}{3} - 10x$

c) $\frac{y - 2}{3} \geqslant \frac{1 - 3y}{3}$

Fișa a III-a:

Să se rezolve inecuațiile:

a) $\frac{7x + 5}{3} > 4x + \frac{1}{5}$

b) $\frac{x}{3} - 2 \geqslant \frac{3 - 5x}{4} + 2$

c) $\frac{5x - 3}{3} + \frac{2x - 7}{5} - \frac{3x + 17}{10} > 1$

Fișa a IV-a:

Să se rezolve inecuațiile:

a) $3(x + 2) < 2 + 5x$

b) $x(x - 5) - 27 < (x + 1)^2$

Ca temă pentru acasă au fost date spre rezolvare:

a) $\frac{6x + 27}{4} - \frac{3x - 4}{3} > \frac{x + 1}{6} + \frac{3 - x}{2}$

b) $(x + 2)^2 + 8x^2 < (3x - 1)^2 - 12$

C. Lecția desfășurată în ora a III-a a avut scopul de a adînci, completa și valorifica cunoștințele din clasa a VII-a. De aceea activitatea demonstrativă s-a redus mult, luîndu-i locul munca individuală bazată pe fișe de lucru.

1. Am controlat tema efectuată acasă, verificînd modul în care s-au însușit cunoștințele anterioare. În acest scop am dat să se rezolve prin muncă independentă:

a) $3x - 18 < 4x - 20$

b) $8(3x - 2) - 7x - 2(12 - 3x) > 13x$

Permanent m-am plimbat printre bănci, intervenind dacă era cazul. Dacă un număr mare de elevi n-au rezolvat corect exercițiile ele au fost reluate cu toată clasa și discutată fiecare etapă pentru a se reaminti algoritmul de rezolvare. Apoi am prezentat elevilor ce este un sistem de inecuații. Dîndu-se două sau mai multe inecuații în x, se cere să se găsească mulțimea numerelor x care să satisfacă în același timp toate inecuațiile date. Astfel de inecuații alcătuiesc un sistem.

2. De-a lungul lecției se vor rezolva:

Exemplul I
$$\begin{cases} 2x + 3 > x - 1 \\ 3x - 4 > x \end{cases}$$

Exemplul II
$$\begin{cases} 6x + \frac{5}{7} \geqslant 4x + 7 \\ \frac{8x + 3}{2} \leqslant 2x + 25 \end{cases}$$

Exemplul III
$$\begin{cases} \frac{3}{10}x + 5 < \frac{1}{2}x \\ 5x < 60 + 2x \end{cases}$$

Pentru ca elevii să-și însușească scrierea corectă a soluțiilor sistemului dat am folosit graficul pe axa numerelor punînd în evidență intervalele respective.

3. Și în finalul acestei lecții am folosit fișele de lucru. Prin aplicarea fișelor de lucru la matematică și chiar la alte obiecte se realizează intensificarea muncii individuale a elevilor în însușirea, sistematizarea și fixarea cunoștințelor, ceea ce este una din sarcinile esențiale ale procesului de învățămînt.

Fișele de lucru pentru elevi asigură atît planul însușirii corecte a sistemului de cunoștințe, cît și cel al sistemelor de operații ale gîndirii. Ele permit exersarea unor operații. Pe baza datelor din literatura metodică și a experienței proprii pot afirma că elevilor le place acest mod de lucru, deoarece acesta necesită participarea lor activă la procesul de învățămînt, pot face muncă de creație, ajung la noile cunoștințe prin forțele or proprii, astfel materia prelucrată este în mare parte însușită în timpul lecției.

La matematică se poate ține un număr apreciabil de lecții cu fișă de lucru dar nu trebuie să exagerăm.

D. Lecția următoare a constituit, de asemenea, un prilej de aplicare a tehnicilor însușite anterior pentru înțelegerea și însușirea tipurilor de inecuații prevăzute de programă. Și aici, accentul a fost pus pe sistematizarea și integrarea cunoștințelor și pe organizarea unor variate activități în care elevii să soluționeze, la tablă sau prin efort independent și pe baza unor raționamente deductive, exerciții variate și interesante. În acest context sarcinile didactice s-au întrepătruns fiind subordonate scopurilor formative.

Spațiul nu ne permite să dezvoltăm întreaga tehnologie didactică folosită pentru formarea unor tehnici de muncă ci numai să schițăm rezultatele unui experiment întreprins cu mai mulți ani în urmă și care ne-a demonstrat că se pot rezolva și la clasa a VIII-a aceste tipuri de inecuații folosind semnul funcției de gradul întîi.

La două clase cu potențial intelectual asemănător am predat inecuațiile de forma:

$$(ax + b)(cx + d) \geqslant 0$$
$$(ax + b)(cx + d) \leqslant 0$$

în *două variante: a)* cu ajutorul sistemelor de inecuații și *b)* folosind semnul funcției de gradul întîi.

Ce ne-a determinat să întreprindem acest experiment? Deseori absolvenții noștrii ne declarau că în clasa a IX-a întîmpină serioase greutăți la matematică pentru că nu cunosc această tehnică de rezolvare. Fiind preocupați să dovedim eficiența rezolvării în al doilea mod a acestor tipuri de exerciții cît și a acestora:

$$\frac{ax + b}{cx + d} \geqslant 0$$

$$\frac{ax + b}{cx + d} \leqslant 0$$

am purtat discuții cu unii colegi și chiar elevi. Părerea este unanimă că rezolvarea cu ajutorul semnului funcției de gradul întîi este mult mai simplă și mai elegantă. Opiniem pentru o asemenea soluționare pentru că rezultatele obținute la testele de control date în două etape au întărit și mai mult concluzia noastră.

Tot ceea ce am prezentat noi are ca obiectiv creșterea eficienței formative a învățămîntului matematic la clasele V—VIII și implicit stimularea interesului elevilor pentru studiul matematicii.

Schița unui model de învățare formativă a unor noțiuni literar-artistice

Lect. univ. dr. NICOLAE MITROFAN
Universitatea din București
Cerc. șt. psih. IOLANDA MITROFAN
C.E.M.R.C.M. din București

PLECÎND DE LA CONCLUZIILE ce au rezultat în urma unei cercetări* efectuate de noi pe un lot de elevi de liceu, am elaborat un model de învățare formativă, destinat elevilor din clasa a VII-a. Modelul nostru are în atenție formarea noțiunii de metaforă însă el, datorită posibilităților de generalizare și transfer, poate fi utilizat în vederea formării și a altor noțiuni literar-artistice.

I. În clasele gimnaziale se predau o serie de *noțiuni de teorie literară referitoare la diferite figuri de stil* care, desigur, în predare, sînt ordonate în funcție de nivelul dificultății lor crescînde de decodificare. Astfel, de exemplu, în clasa a V-a se formează noțiunile: epitetul, personificarea, în clasa a VI-a: comparația, enumerația, repetiția, antiteza, în clasa a VII-a: metafora, hiperbola, în clasa a VIII-a: alegoria.

Metafora prezintă o maximă importanță în decodificarea simbolisticii literare și, totodată, privită prin prisma particularităților sale de construcție, un nivel ridicat de dificultate pe linia identificării și înțelegerii. Predarea metaforei necesită o cunoaștere prealabilă a altor noțiuni, cum ar fi în special epitetul și comparația, noțiuni care prezintă un grad mai redus de complexitate și dificultate. Ceea ce este specific pentru noțiunea de metaforă constă în faptul că ceea ce este „vizibil" (secvența de text ca atare) constituie o altă fațetă a „invizibilului" (semnificația cuvintelor în ipostaza lor figurată). Prin intermediul „vizibilului" trebuie pătruns spre miezul semantic și descoperit „invizibilul". Această trecere, suplă și flexibilă, de la „vizibil" la „invizibil", de la text la semnificație, de la cuvînt la simbol constituie „structura de rezistență" a noțiunii de metaforă. În vederea formării ei (și, totodată, asigurării unui înalt nivel de funcționalitate) trebuie folosită în principal calea activității proprii a elevilor, îndrumată și dirijată atent de cadrul didactic. Modelul formării acestei noțiuni presupune parcurgerea mai multor pași acționali în vederea construcției metaforei sau, dacă este vorba de metafora-simbol, în vederea re-construcției ei. Elevii lucrează direct pe foi de răspuns.

A. *„Algoritmul" de construcție al metaforei* se prezintă astfel:

1) Se pleacă de la un obiect (termenul de comparat); s a r c i n ă c o n c r e t ă p e n t r u e l e v i: „Alege un termen pe care vrei să-l redai (exprimi) altfel, prin alte cuvinte sau expresii!";

2) „Analizează însușirile termenului ales și scrie-le în ordine pe foaia de răspuns!";

3) „Stabilește însușirea pe care o consideri cea mai importantă (esențială) sau pe care vrei s-o evidențiezi în legătură cu termenul ales!"; „Subliniază această însușire!";

4) Pe baza însușirii esențiale (subliniate) se *transferă* însușirile obiectului ales (termenului ales) la un alt termen; s a r c i n ă p e n t r u e l e v i: *a)* „Consideră aceste însușiri ca aparținînd și unui alt termen (secund)!"; *b)* „Descoperă (identifică) termenul secund (adică termenul căruia i se mai potrivesc aceste însușiri. Scrie acest al doilea termen în dreptul însușirilor primului termen!";

5) „Leagă (pune în relație) cei doi termeni prin particula de comparație *„ca"*. Verifică dacă ei sînt echivalenți!";

6) Autonomizarea termenilor prin suprimarea particulei de comparație; s a r c i n ă p e n t r u e l e v i: „Taie (șterge) particula de comparație!";

7) Autonomizîndu-se, dar fiind echivalent cu termenul ales, termenul descoperit devine *metafora* primului termen; s a r c i n ă p e n t r u e l e v i: „Construiește o propoziție cu sens în care să exprimi un termen prin metafora lui!"

Iată, prin *două exemple, cum poate apărea foaia de răspuns* a unui elev.

P r i m u l e x e m p l u:

1) Zarea în asfințit;

2) și *3)* Zarea în asfințit (caracteristici sau însușiri): *roșietică;* fierbinte; nemișcare; *uscăciune;*

4) Frunză uscată de stejar (caracteristici sau însușiri): roșietică; uscăciune;

5) Zarea în asfințit ca *o frunză uscată de stejar;*

6) Zarea în asfințit /ca/ o frunză uscată de stejar;

7) Și era zarea *frunză uscată de stejar.*

A l d o i l e a e x e m p l u:

1) Copilăria;

2) și *3)* Copilăria (caracteristici sau însușiri): *dulce; a trecut repede;* frumoasă; *ușoară;* a vieții;

* N. Mitrofan, I. Mitrofan, „Formarea unor noțiuni literar-artistice la elevii de liceu" *Revista de pedagogie*, 3/1984.

4) Pasăre în zbor (caracteristici sau însușiri): a trecut repede; ușoară;

5) Copilăria [ca] *o pasăre în zbor;*

6) Copilăria o pasăre în zbor;

7) Unde e copilăria, *pasăre în zbor plutind?*

B. În cazurile cînd apare *metafora-simbol* (termenul pe care îl exprimă fiind omis din text), pentru a putea fi decodificată (adică pentru a putea înțelege despre cine sau ce „spune" metafora, deci pentru a putea identifica termenul *comparat*-omis), trebuie să-i creăm *elevului mecanismele de re-construcție* metaforică prin reversibilitate (adică refăcînd în sens invers termenii comparației care au generat metafora și identificîndu-l pe cel care lipsește).

„Algoritmul" de re-construcție (decodificare) a metaforei-simbol se prezintă astfel:

1) În textul dat expresia metaforică subliniată trebuie să semnifice ceva; s a r c i n ă p e n t r u e l e v i: „Citește cu atenție textul!";

2) „Încearcă să desprinzi caracteristicile sau însușirile obiectului despre care este vorba în text: *a)* Scrie-le în ordine!; *b)* Analizează însușirile tuturor termenilor din expresie și refă ansamblul însușirilor expresiei!";

3) „Consideră aceste însușiri ca posibil să aparțină și altui obiect (expresie, termen); identifică acest obiect nou (cine sau ce mai poate avea aceste însușiri?)";

4) Punerea în relație a expresiei date cu expresia (termenul) identificat de elevi; s a r c i n ă: „Refă legătura dintre termenii comparației inițiale prin particula „ca"!";

5) „Verifică echivalența dintre acești doi termeni prin însușirile lor!"

6) „Indică termenul pe care îl exprimă metafora (ce semnifică deci metafora?)!"

Iată *două exemple privind modul de completare a foii de lucru* de către elev:

P r i m u l e x e m p l u:

1) „*Cohorte reci de aripi*
fîșii tăiară seara". (V. V o i c u l e s c u)

2) Cohorte reci de aripi (caracteristici sau însușiri: puternice, foșnitoare, mișcătoare, reci) iar în corelație cu „fîșii tăiară seara" rezultă că pot despica, pot rupe asemenea unei pînze — seara;

3) Aceste însușiri le are și *vîntul* sau le au și „curenții de aer rece";

4) Deci vîntul este ca niște „cohorte reci de aripi" ce străbat seara (ce taie seara în fîșii);

5) Vîntul ≈ cohorte reci de aripi;

6) Metafora se referă la „vîntul puternic și rece al serii".

Al doilea exemplu:

1) „Vin *zimbrii de zăpadă*
năvală în odaie" (V. V o i c u l e s c u)

2) Zimbrii de zăpadă (caracteristici sau însușiri): masivi, greoi, puternici, impetuoși, reci, năvalnici;

3) Unele din aceste însușiri le poate avea și „viscolul" (impetuos, rece, năvalnic, puternic), iar altele se pot referi la „troiene de zăpadă" (exemplu: masive, reci, greoaie). Deci aceste însușiri se referă la „troiene de zăpadă viscolită";

4) Troienele de zăpadă viscolită sînt ca niște „zimbri de zăpadă";

5) Troiene viscolite ≈ *zimbri* de zăpadă;

6) Metafora semnifică „viscolirea unor mari cantități de zăpadă (troiene)".

II. Asemenea *model de învățare formativă* — departe de a se pretinde o „rețetă" infailibilă — asigură noțiunii de metaforă achiziționată de elevi un nivel mai mare de funcționalitate. Avînd asigurate mecanismele de codificare și de re-codificare metaforică, ca structuri operatorii ale gîndirii simbolic-artistice, făurite prin acțiunea concretă de metaforizare, elevii asimilează corect noțiunea de metaforă, folosindu-se de ea ca de un instrument de descoperire a subtextului. *Exemplificările mai sus prezentate*, deși par la prima vedere niște „schematizări" operaționale ce pot impieta asupra trăirii inefabilului poetic printr-o simplificare relativ forțată și reducționistă a gîndirii simbolice și, implicit, a decodificării simbolice de tip artistic, sînt totuși necesare într-o primă etapă a *formării structurilor operaționale* de tip simbolic-literar, ele constituind mijloace instrumental-formative de înțelegere, exersare și implicare creativă în comunicarea de tip artistic.

III. Ca *o concluzie finală* a investigațiilor noastre, considerăm că receptivitatea autentică a limbajului literar și beneficiul acesteia în planul personalității (afectiv, informațional, moral-axiologic) *sînt indisolubil legate* de capacitatea copilului și adolescentului de a gîndi și de a se exprima simbolic-literar.

Procesul formării noțiunilor literar-artistice presupune nu atît preluarea unor afirmații oarecum străine persoanei elevului ci, prin implicarea directă, prin activitatea proprie, *preluarea unor mijloace și procedee de re-creare* și re-interpretare a mesajului literar-artistic, trecîndu-l prin filtrul logicii și sensibilității proprii.

Atingerea principalelor obiective ale predării literaturii (formarea receptivității literare, a posibilităților de îmbogățire spirituală, *formarea gustului pentru frumos* etc.) depinde în cea mai mare măsură de modul în care elevii sînt formați ca să se apropie și să înțeleagă semnificațiile intime ale limbajului artistic, de măsura în care ei preiau și stăpînesc întreg ansamblul operațional de decodificare a simbolisticii literare. De asemenea, *dezvoltarea gîndirii* și creativității de tip literar-artistic creează premise ale atitudinilor și posibilităților creative în general, indiferent de domeniul de activitate în care viitorul adult se va implica.

Așadar, în cadrul sistemului de discipline școlare, limba și literatura română, ca obiect de învățămînt, își aduce o contribuție specifică în ceea ce privește dezvoltarea personalității elevilor, educarea și formarea lor în spiritul înaltelor idealuri ale socialismului, al atașamentului profund pentru marile valori create în țara noastră, a dragostei pentru limba și literatura poporului nostru.

Cercetarea ştiinţifică — factor de bază în perfecţionarea activităţii didactice

Prof. JANA POPA
Liceul Industrial Nr. 2 din Bîrlad
Inv. ANIŞOARA MIHAI
Şcoala Nr. 1 din Bîrlad

În acest „EV APRINS", două concepte slujesc învăţămîntului românesc şi oricărui domeniu de activitate, care trăieşte numai prin fiinţa şcolii: creativitate şi eficienţă. **Sînt concepte ce însumează efortul tuturor educatorilor de la nivelul preşcolar la cel universitar.**

Cel puţin două probleme definesc această sferă largă a procesului de educaţie şi autoeducaţie:

1) A şti să înveţi — sintagmă care antrenează, deopotrivă, cei doi factori — elevul şi educatorul.

2) A şti să cercetezi munca elevului, să apreciezi corect atitudinea elevului faţă de informaţie, faţă de carte, faţă de lectură.

În acest sens, *tematica cercetării a fost orientată în următoarele trei direcţii:*

1. CONSTATATIVĂ — privind interesul pentru carte, pentru lectură, la vîrsta şcolară mică.

2. EXPERIMENTAL-AMELIORATIVĂ — elaborarea, experimentarea şi generalizarea unor metode de activitate cu micii cititori urmărind stimularea interesului pentru lectură, cultivarea simţului estetic şi a curiozităţii ştiinţifice; iniţierea în folosirea bibliotecii şi a izvoarelor de informaţie.

3. FUNCŢIONAL-TEORETICĂ — continuarea unor sugestii referitoare la activitatea de trezire a interesului pentru lectură, de la vîrsta şcolară mică.

În sistemul tehnicilor de lucru utilizate pentru cercetarea problematicii propuse am folosit cu prioritate chestionarul, precum şi observaţia, dialogul, studierea unor documente elaborate de subiecţi, compoziţii pe o temă dată. Toate acestea în scopul: atragerii spre lectură a copiilor; deprinderii cititorilor cu folosirea bibliotecii; sensibilizării copiilor faţă de valorile poetice.

Tematica cercetării este motivată de următoarele aspecte:

a) Începînd cu clasa a III-a accentul se pune, potrivit programei şcolare, pe **iniţierea elevilor în tehnica muncii cu cartea.**

b) Însuşirea mesajului unui text, a *valorilor sale multiple — cognitive, formativ-educative, artistice, stilistice* — îşi are plecarea tot în această clasă.

c) Lectura explicativă — că metodă de bază a lecţiilor de citire în învăţămîntul primar — utilizată în mod creator, în funcţie de specificul fiecărui text, formează deprinderi elevilor atît pentru a desprinde mesajul lecturilor, cît şi pentru a folosi diverse tehnici ale muncii cu manualul, cu cartea în general.

Pentru a afla care este atitudinea elevilor de vîrstă şcolară mică faţă de carte, au fost investigaţi elevii clasei a III-a B, de la Şcoala Nr. 1, Bîrlad, judeţul Vaslui.

Activitatea de investigaţie s-a desfăşurat, îndeosebi, la biblioteca cercului de tehnica muncii intelectuale, realizată, pentru prima oară în istoria învăţămîntului vasluian, din donaţiile elevilor şi ale părinţilor, la iniţiativa membrilor cercului de tehnica muncii intelectuale.

Chestionarul a cuprins următoarele întrebări:

1) Care este prima voastră carte personală?
2) Sînteţi cititori ai bibliotecii?
3) Cine v-a vorbit cel mai frumos despre carte?
4) La ce activităţi cu cartea aţi participat?
5) Aveţi bibliotecă personală?
Numiţi cîteva cărţi din biblioteca voastră.

Răspunsurile elevilor sînt cuprinse, statistic, în tabelele de mai jos:

Tabelul 1

Numărul subiecţilor	Întrebarea nr. 1	Răspunsuri posibile		
		Abecedarul	Cartea cu poze	Cartea din grădiniţă
40		35	3	2

Tabelul 2

Numărul subiecţilor	Întrebarea nr. 2	Răspunsuri posibile	
		DA	NU
40		40	—

Tabelul 3

Numărul subiecților	Întrebarea nr. 3	Răspunsuri posibile			
		Educatoarea	Învățătorul	Familia	Prieteni
40		10	20	10	—

Tabelul 4

Numărul subiecților	Întrebarea nr. 4	Răspunsuri posibile		
		Biblioteca	Biblioteca cercului de tehnica muncii intelectuale	Lecții demonstrative
40		10	25	5

Tabelul 5

Numărul subiecților	Întrebarea nr. 5	Răspunsuri posibile	
		Da	Nu
40		40	

Răspunsurile date demonstrează că:

a) majoritatea elevilor văd în abecedarul lor prima carte personală;

b) toți elevii clasei a III-a B au bibliotecă personală;

c) puțini elevi cunosc și alte activități cu cartea în afara celor organizate la nivelul orelor de clasă;

d) educatoarea și învățătorul rămîn, în gîndirea micilor școlari, factori de bază în apropierea copiilor de carte;

e) cartea cu poze, preferată în anii preșcolarității, este înlocuită treptat cu cărtea de învățătură — abecedarul*.

Această carte, despre care strălucitul matematician, Miron Nicolescu, spunea: *„Prima carte pe care am avut-o în mînă — cartea mea personală — a fost abecedarul. Și ce abecedar! Cartonat, cu foi late, lucioase, cu poze colorate pe fiecare pagină. Și cu litere cursive așa de frumoase! Abecedarul m-a făcut să iubesc cartea cu pasiune ca pe un obiect care închide în paginile sale flori rare ale gîndirii și imaginației"*.

Iar Emil Gîrleanu nota tot atît de frumos: *„Dacă vrei să afli cît de temeinică e înaintarea unui popor, ia de-i cercetează abecedarele. Acolo vei găsi sămînța recoltelor trecute, și-ți vei da seama, astfel, în ce pămînt vor germina cele viitoare"*.

f) Mulți elevi sînt prieteni ai bibliotecii cercului de tehnica muncii intelectuale, de la Liceul Industrial Nr. 2 „Al. Vlahuță".

Sînt atitudini ce demonstrează că omul de la catedră se confruntă astăzi cu o nouă concepție despre actul învățării, al educației, că este ușor să asimilezi, pentru propria-ți zestre intelectuală, dar e extrem de greu să găsești căi, modalități de a da din această zestre și altora. Dacă aceste modalități găsesc inima copilului și „lovesc" ușor în ea, pentru a o trezi la o altă viață — cea spirituală — te poți numi dascăl. Dacă nu, riști să rămîi la catedră savant.

Pe un astfel de teren — să reținem că acești copii care abia acum încep să prindă gust pentru actul învățării — se pot contura și alte activități care să dea muncii noastre varietate și frumusețe, chiar dacă, uneori, vom greși, poate. Generația noastră este generația descoperirilor, dar care nu exclude pe cea a încercărilor, dimpotrivă, se completează și logic și legic.

LECȚIA-DEZBATERE desfășurată în cadrul cursurilor de perfecționare cu învățătorii, la care participă aceiași elevi, este o altă secvență din cercetarea noastră. Acest tip de lecție răspunde problemelor majore cu care se confruntă învățămîntul românesc, în direcția perfecționării sistemului de perfecționare. Într-un articol din „Revista de pedagogie", profesorul-univ. dr. Andrei Dancsuly, nota: *„Folosirea mai frecventă a lecțiilor de tip dezbatere, consacrate îndeosebi unor aspecte controversate, expunerea sintezâ, expunerea cu oponent etc. ar înviora desfășurarea activităților colective și ar oferi cursanților ocazia să-și împărtășească experiența, unii dintre ei dispunînd de o pregătire demnă de popularizat"*. Locul desfășurării lecției a fost stabilit în funcție de obiectivele acesteia.

1. Obiectivele lecției:

1.1. Dezvoltarea sentimentelor de dragoste și respect pentru carte de la vîrsta școlară mică, prin prezentarea bibliotecii școlii, unde s-a desfășurat lecția;

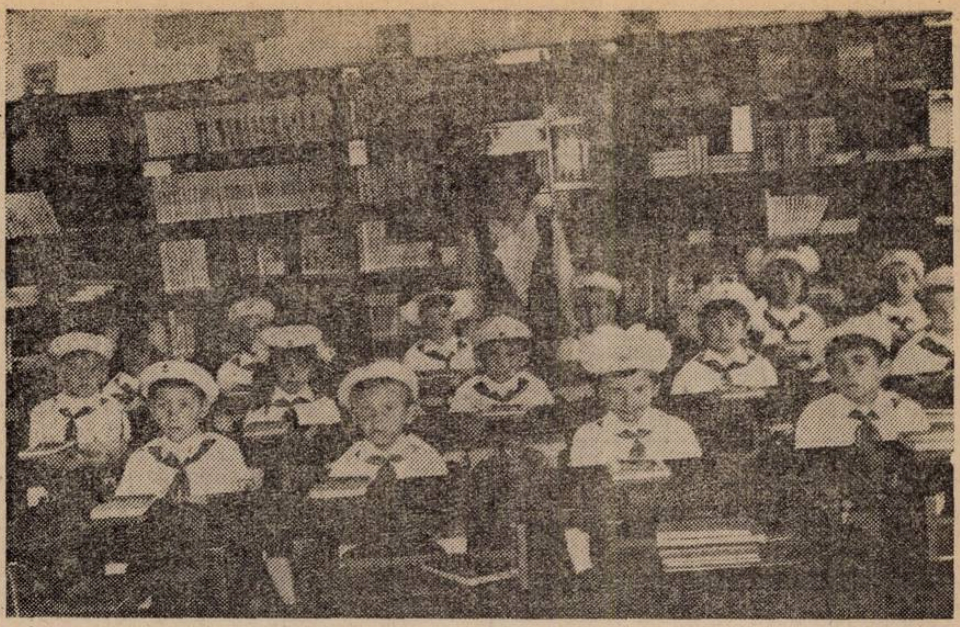
1.2. Stimularea gîndirii afective, a sensibilității, prin realizarea unui scurt moment poetic;

1.3. Cultivarea sentimentului de respect pentru prima carte personală — abecedarul; prezentarea structurii abecedarului, folosirea corectă a acestei cărți;

1.4. Formarea deprinderilor de scriere și rostire corectă; despărțirea cuvintelor în silabe;

1.5. Cunoașterea celor mai îndrăgite opere din literatura pentru copii, de exemplu,

* Relația dintre învățămîntul preșcolar și cel primar a fost demonstrată, în cadrul cursurilor de perfecționare, prin prezentarea unei activități de dezvoltarea vorbirii la grupa mare și a unei lecții la clasa I. Lecțiile au fost înregistrate și prezentate spre dezbatere. În ziua de 6 iulie 1984, la Iași, în locurile unde s-a născut o carte de căpătîi a fiecărui cititor pasionat, s-a desfășurat activitatea practică cu educatoarele aflate la cursurile de perfecționare.



1 — Elevii clasei a II-a B, de la Școala Nr. 1 Bîrlad, în sala bibliotecii cercului de tehnica muncii intelectuale de la Liceul Industrial Nr. 2 „Al. Vlahuță" din Bîrlad.

Ion Creangă, „Capra cu trei iezi", „Punguța cu doi bani";

1.6. Citirea corectă a ilustrațiilor de pe jetoane și de la epiproiector; cunoașterea aparatelor moderne de învățămînt;

1.7. Îmbogățirea și activizarea vocabularului copiilor — carte, bibliotecă, ilustrație, jeton, folosirea sinonimiei — cioc, plisc, clonț.

1.8. Apropierea copiilor de vîrstă școlară mică de lumea elevilor de vîrstă școlară mare, prin antrenarea lor la diferite activități dedicate cărții.

2. **Motivarea obiectivelor lecției**

2.1—2.2. Biblioteca școlară constituie, pentru acești elevi, locul unde se nasc cele mai alese simțiri, avînd dreptul să-și aleagă, din vitrinele cu cărți pentru copii, cartea preferată. Se leagă astfel cea mai durabilă prietenie — prietenia cu cartea — la vîrsta cînd aceasta are prețul cel mai mare. Cartea primită, în dar, pentru răspunsurile date, va fi prima carte din biblioteca personală. Momentul poetic prezentat în lecție a fost realizat, pentru prima dată, cu prilejul înființării bibliotecii Cercului de tehnica muncii intelectuale, la 1 decembrie 1982. Este locul unde micii școlari trăiesc sentimente de plenitudine sufletească. (vezi foto 1.)

2.3—2.4. Respectul pentru prima carte personală — abecedarul de la vîrsta școlară mică; cunoașterea structurii unei cărți școlare; coperta cărții; recunoașterea ilustrațiilor de pe copertă; lectura acestora; autorii abecedarului: Maria Giurgea și Maria Georgescu-Boștină; locul apariției cărții: Editura Didactică și Pedagogică, București; paginația manualului — 5—135.

2.5—2.7. Opera lui Ion Creangă este opera preferată a copilăriei. În lecție sînt prezentate unele din lucrările lui Ion Creangă: „Capra cu trei iezi", „Punguța cu doi bani" etc. Sînt citite, în primul rînd, ilustrațiile, iar clasa verifică dacă au fost citite corect, urmărind ilustrațiile la epiproiector. Este momentul îmbogățirii vocabularului cu cuvinte noi prin sinonime: clonț, plisc, cioc.

Așadar, obiectivele lecției subzistă în activitatea de la catedră prin: atitudine activă în timpul însușirii cunoștințelor; transformarea atitudinii elevului față de activitatea sa școlară; crește independența spirituală, se dezvoltă interesul pentru realizarea succesului în muncă; crește sentimentul răspunderii pentru executarea acestei munci.

Sînt obiective care se disting prin străduința educatorului de a pune fiecare moment al lecției nu numai în slujba însușirii și a înmulțirii cunoștințelor, ci și în slujba dezvoltării capacităților intelectuale și morale.

În aceeași zi a avut loc dezbaterea conținutului lecției, indicînd, pentru ordonarea discuțiilor, două probleme: discutarea obiectivelor lecției de către cursanți; recunoașterea fiecărui obiectiv în diferitele momente din lecție.

Aceste două probleme nu au fost formulate la întîmplare. În acest moment li s-a prezentat cartea: *Elemente de tehnologie didac-*

tică de Al. Gheorghiu și Mircea Popovici (apărută în Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983). A fost dezbătut modelul de elaborare al unui proiect de tehnologie didactică, propunîndu-li-se candidaților să transpună, pentru viitoarele activități de perfecționare, conținutul lecției la care au asistat, într-un alt plan de lecție, pe care să-l verifice la clasa pe care o conduc.

Lecția, în întregime, s-a desfășurat sub semnul respectului pentru carte, al sensibilizării micilor școlari față de valorile clasice**. A fost un minunat prilej de a cunoaște înclinațiile copiilor, ca și dorința lor, arzătoare, de a citi din lumea minunată a cărților.

De o sensibilitate rară a fost momentul poetic desfășurat cu ocazia întîlnirii membrilor cercului de tehnica muncii intelectuale cu poetul Adrian Păunescu. Atunci, micii școlari au primit, în dar, o carte pentru întreaga clasă, care să devină cartea de căpătîi a bibliotecii clasei. Pe carte scria:

„Iubiți cartea!
Este mesajul inițiatorilor bibliotecii cercului de tehnica muncii intelectuale, întărit de poetul ce dorește o „casă din carte".

ADRIAN PĂUNESCU

Liceul Industrial Nr. 2, „Al. Vlahuță" Bîrlad

Cercetarea noastră obligă la **conturarea unor concluzii:**

1) În învățămîntul preșcolar și primar cartea continuă să ocupe locul cel mai important.

2) Încă din clasele I—IV este necesar se se pună un accent mai mare pe tehnica lucrului cu cartea.

3) În școală, procesul instructiv-educativ nu reușește, astăzi, să educe pe elevi utilizînd toate mijloacele care-i stau la dispoziție. De aici *necesitatea folosirii cu eficiență a activităților în afara orelor de clasă.*

4) Perfecționarea actului învățării implică și perfecționarea celui care conduce procesul educației; depășirea unor tipare din activitatea didactică, *transformarea muncii de zi cu zi într-o permanentă acțiune de căutare, de cercetare, factor de bază în perfecționarea procesului instructiv-educativ.* Deși concluziile reieșite din analiza investigației concrete reflectă o situație a unui moment, a unui grup social particular destul de mic, ele sugerează tuturor educatorilor din școli, ideea că *formarea omului de mîine începe la vîrsta școlară mică, prin carte.*

Ceea ce se face și cum se face în grădiniță și apoi în clasa I influențează realizarea proiectului educațional la clasele superioare și chiar la universitate. Încă din copilărie trebuie creat gustul pentru lectură, pentru ca, mai tîrziu cuvintele lui Eminescu să devină idealul suprem al fiecărui om;

„Citește! Citind mereu, creierul tău va deveni un laborator de idei și imagini din care vei întocmi înțelesul și filozofia vieții".

BIBLIOGRAFIE

1. Andrei Dancsuly, *Perfecționarea sistemului de perfecționare, preocupare continuă*, în „Revista de pedagogie", nr. 1, 1984.

2. Marian Bejat, *Talent, inteligență, creativitate*, Editura Științifică, 1971, p. 102.

3. *Educația intelectuală a copiilor preșcolari*. Culegere metodică editată de „Revista de pedagogie", București, 1975, p. 18

4. *Educația intelectuală, Studii constatatoare și prospective*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971, p. 22—25.

5. Lenuța Mustață, *Culegere de lecturi și poezii pentru dezvoltarea vorbirii, clasa I*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976, p. 67, 69, 75.

6. Topa L., I. Negură, C. Roșculeț, *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979, p. 144.

** Planul de lecție a fost întocmit de profesorul metodist, care a și condus lecția. Planul se găsește în biblioteca cercului de tehnica muncii intelectuale, în două variante: cea clasică și cea modernă.

Cooperarea în școală

Conf. univ. dr. ADRIAN NECULAU

Universitatea „Al. I. Cuza" din Iași

În „CAPITALUL", K. Marx descrie „muncitorul colectiv, combinat dintr-un număr de muncitori parțiali", ale căror competențe și imperfecțiuni „se transformă în perfecțiune" atunci cînd fiecare individ devine „unul dintre membrele muncitorului colectiv"[1]. Analizînd avantajele performanței colective, ale cooperării, față de performanța individuală, Marx își întemeiază demonstrația pe două argumente: „amestecul" mai multor puteri, într-o putere totală", capabilă de performanțe superioare și emulație reciprocă, contactul interpersonal ca sursă de perfecțio-

nare individuală. Procesul de cooperare ne apare, deci, ca un proces de învățare a unor modele acționale, a unor atitudini și comportamente așteptate, ne apare ca un proces de dezvoltare a personalității pentru condiția interumană a muncii și vieții [2].

Prin cooperare cu alții individul învață valori, norme ale reglării sociale, roluri psihosociale. Actul cooperării, în sine, presupune necesitatea găsirii și practicării unor atitudini comune, în vederea rezolvării problemelor propuse. Între „principiile cooperării" sînt înserate: integrarea, coordonarea, concentrarea, specializarea, comunicarea (o informație eficientă) [3].

Cooperarea asigură o relație deschisă și onestă între parteneri, stimulează convergența de grup, dezvoltă atitudini și comportamente bazate pe încredere, face ca forța comună să devină obiectiv al grupului. Practicată un timp mai lung, cooperarea dezvoltă dorința de informare și ajutor reciproc, angajarea într-un mai bogat schimb de idei, nevoia membrilor de „a fi împreună" sau de a practica rolul de partener [4]. Între factorii care facilitează cooperarea se înscriu: stimularea datorită prezenței altora, ca auditori sau participanți activi, resursele acumulate de grup (informații, puncte de vedere) fac ca acesta să fie „mai capabil ca oricare dintre membrii săi"; probabilitatea ivirii unui individ capabil dintre membrii grupului; greșelile întîmplătoare sînt compensate; „petele oarbe" sînt corectate; stimularea ideilor prin interacțiune se învață din experiența altora [5].

În școală, stimularea dezvoltării unor relații de cooperare este încurajată de următoarea constatare: formarea nu este un proces individualizat, psihobiologic și este greșit să se facă abstracție de „baza socială a învățării". În realitate, „învățarea este absorbită de mediul relațional în care se desfășoară", putîndu-se vorbi de o „organizare socială a modului de educație", tradusă în situația că „învățarea creează condiții pentru o anumită personalizare a relațiilor sociale sub forma unei relații didactice subiect-obiect"[6]. Atît cei „de format", cît și „formatorul" se găsesc într-o „situație socială" comună ce se cere mereu ameliorată, transformată într-un stimulent pentru activitate și nu într-o frînă. Calitatea vieții școlare, climatul în care se desfășoară activitatea de învățare are un puternic impact asupra sporirii randamentului la învățătură [7].

Există numeroase dovezi, deci, după care „educarea cooperării trebuie să constituie unul dintre obiectivele primordiale", atît în perioada școlarității, cît și în perioada autonomiei educaționale. Dar se constată că, în general, „spiritul de cooperare este mai puțin cultivat în comparație cu cel de competiție și chiar cu agresivitatea"[8]. Se susține o asemenea afirmație, dacă ne raportăm la viața psihosocială a școlii?

Diagnosticul cooperării

Pentru a putea ameliora actul cooperării în școală* se impune, mai întîi — după părerea noastră — diagnosticul „situației" în care se găsește cooperarea, în opinia „beneficiarilor" (elevilor). Au fost propuși următorii indicatori ai cooperării: *comunicarea informațiilor; nevoia de grup (percepția influenței în grup); oferirea ajutorului; recunoașterea valorii celorlalți; încrederea reciprocă; existența relațiilor de prietenie.*

Investigația, parte a unei cercetări asupra valorilor vehiculate în colectivitatea școlară** s-a desfășurat pe bază de chestionar, asupra unui lot de peste o mie de elevi, din șapte licee ieșene. La fiecare întrebare a chestionarului subiecții puteau alege răspunsul dintr-un evantai cu șapte trepte de intensitate, reprezentînd polurile plus [7] și minus[1] ale scalei. S-a calculat apoi media răspunsurilor pentru fiecare întrebare. Pentru unii indicatori ai cooperării s-a făcut media întrebărilor, atunci cînd au fost două pentru un indicator.

Indicatori ai cooperării	Media	7 6 5 4 3 2 1
Comunicare	4,04	
Nevoia de grup	4,01	
Oferirea ajutorului	2,97	
Recunoașterea valorii altora	4,50	
Încrederea reciprocă	4,39	
Relații de prietenie în clasă	3,40	

Rezultatele investigației efectuate, pe bază de chestionar, asupra lotului celor peste 1000 de elevi ieșeni — redate grafic

a) **Comunicarea informațiilor** ce privesc colectivitatea școlară joacă un rol important în obținerea unui comportament participativ, în motivarea elevilor, în sporirea randamentului școlar. Comunicarea în dublu sens (pe principiul feed-back-ului) este adesea perturbată de fenomene de blocaj, filtraj, bruiaj sau de distorsiuni ale informațiilor pe drumul lor către „beneficiari". O informație eficientă trebuie să fie promptă, exactă, să cuprindă toate elementele esențiale, să fie lizibilă, să se adreseze principial

* Cercetare avînd ca obiect inventarierea comportamentelor de cooperare în școală și dezvoltarea priceperii de a dialoga și identifica modalități de cooperare, se desfășoară în colaborare cu prof. univ. G. Văideanu și prof. Rodica Luca, directoarea Liceului Național din Iași.

** Vezi capitolul *Colectivitatea școlară — mediu și mijloc de socializare a elevului*, din lucrarea noastră „A fi elev", Editura Albatros, 1983.

tuturor beneficiarilor, fără discriminări. Ca proces interpersonal, comunicarea, în procesul de educație, îndeplinește cîteva funcții importante (îndeosebi în grupul-clasă): facilitează îndeplinirea cu succes a sarcinilor școlare; favorizează coeziunea grupului, formează o ambianță de încredere și respect reciproc; valorizează grupul, permite afirmarea competențelor, exprimă etosul colectiv, asigură rezolvarea problemelor interne și facilitează relațiile grupului cu exteriorul; acționează ca factor unificator al atitudinilor, mentalităților, normelor și valorilor; face ca grupul să devină cadru de referință pentru fiecare individ. Dată fiind importanța comunicației în procesul de formare, am considerat necesar să adresăm elevilor următoarea întrebare: „În ce măsură vi se comunică problemele referitoare la activitatea elevilor, discutate în consiliul profesoral?" Media răspunsurilor pe întregul lot de elevi investigat este de 4,04, corespunzător mijlocului scalei sau aprecierii „mediu". Băieții, prin comparație cu fetele, sînt mai puțin satisfăcuți de vehicularea informațiilor (media 3,76), iar cei din anii mari și mai puțin: 3,67. Constatarea e importantă: insatisfacția izvorîtă din lipsa comunicării poate avea ca efect lipsa angajării socio-afective, inerție atitudinală, renunțarea la inițiativă. Dimpotrivă, efectul comunicării e implicarea în viața psihosocială a colectivității școlare, interesul pentru ameliorarea calității vieții școlare.

b) **Nevoia de grup** exprimă funcțiile pe care acesta le îndeplinește pentru membrii săi: integrare, socializare, includere, satisfacerea trebuințelor de interacțiune. *Grupul-clasă oferă fiecărui elev cadru de afirmare, mijlocul de exprimare socială, suport în acțiune. În raport cu disponibilitățile și sistemul său axiologic, fiecare membru al grupului-clasă încorporează și vehiculează în chip de sistem personal de referință valorile promovate de grup, se valorizează în șir și prin grup, apelează la grup în procesul de integrare socială pe care îl parcurge, contribuie la dezvoltarea grupului* [9]. Pentru a putea pune în evidență modul în care fiecare elev dorește să se implice în viața grupului, să-i determine orientarea valorică, am inclus următoarele întrebări: „Cît de mult influențează părerile dv. personale asupra inițiativelor pe care le ia clasa dv.?" și „Cît ați dori să influențeze?" Media pentru „situația prezentă" este 4,01, iar pentru „de dorit" e 5,18, diferența — reprezentînd aspirațiile colective ale elevilor — fiind de 1,17, deci peste un interval pe scala noastră. Sînt mai puțin satisfăcuți de „implicarea" lor elevii în clasa a XI-a (3,52), dar diferența dintre „prezent" și „de dorit" o înregistrăm, la toate clasele, cu peste un interval de scală.

c) **Oferirea ajutorului** exprimă nevoia de a sprijini, ocroti, proteja, susține efortul sau moralul celui cu care muncești sau înveți împreună, disponibilitatea afectivă în raporturile interpersonale. Există, în oferirea ajutorului, strategii care ajută efectiv și altele care stînjenesc[10]. Între primele pot fi înserate: încrederea reciprocă, învățarea prin cooperare (cercetare, explorare, căutare), dezvoltare reciprocă, sinceritate reciprocă, împărțirea problemelor de rezolvat, autonomie, inovație. În clasa școlară, în funcție de percepția ajutorului acordat de către unii dintre membrii grupului-clasă, fiecare individ se simte sau nu „inclus", acceptat, necesar grupului. Ajutorul poate lua forma învățării împreună, comunicării unor informații și noutăți, gestului sau cuvîntului binevoitor. Efectul acestei atitudini este — de regulă — o creștere a coeziunii grupului. Noi am vrut să aflăm dacă oferirea și primirea ajutorului este o practică frecventă în viața colectivităților de elevi, utilizînd întrebarea: „Există în clasa dv. colegi care îi ajută pe cei slabi la învățătură, făcîndu-și împreună lecțiile?". După părerea celor peste o mie de elevi solicitați să-și spună părerea, ajutorul acordat la învățătură nu este o practică frecvent întîlnită.

d) **Pentru a putea coopera în activitatea comună, o condiție esențială este să-ți cunoști partenerul și — mai ales — să-i recunoști competența în domeniu, în vederea utilizării contribuției sale.**

Recunoașterea deschisă a valorii altuia reprezintă respectul pentru realizare și valoare, existența unor criterii de apreciere unanim acceptate exprimă „sănătatea" psiho-socială a grupului. Înseamnă capacitatea elevilor de a se „situa" între ceilalți, maturitatea lor socială, pregătirea lor pentru viața și muncă. Întrebarea „În ce măsură, în cazul clasei dv., notele acordate reflectă pregătirea și capacitatea elevilor?" am formulat-o pentru a afla în ce măsură sînt elevii satisfăcuți de evaluarea cadrelor didactice, dar și pentru a putea sesiza în ce măsură sînt pregătiți să accepte existența unor valori superioare, să recunoască rezultatele mai bune ale unor colegi. Media obținută e 4,76, situată spre polul pozitiv al scalei, dar nu foarte departe de mijloc, de lipsa angajării deschise în aprecierea favorabilă. Doar fetele de clasa a XI-a depășesc aprecierea că notele reflectă „într-o măsură mare" pregătirea și capacitatea (5,10). O altă întrebare, vizînd același obiectiv, a fost formulată astfel: „Cît de satisfăcut sînteți de calitățile colegilor dv.?" Media e situată în interiorul aceluiași interval, dar e ceva mai mică (4,25), mai exigenți fiind băieții (4,09), iar în clasele mari și fetele (4,00).

e) **Încrederea reciprocă**, în munca de echipă, constituie temelia angajării în relații de cooperare, condiția orientării spre sarcină și spre performanță. Cînd grupul este orientat spre interior, spre rezolvarea unor tensiuni sau conflicte, scade interesul pentru sarcina comună; cînd încrederea reciprocă a

membrilor funcționează ca un element de sudură, atunci crește implicit și performanța fiecărui membru.

Acordarea încrederii e determinată de constatarea „ofertei" celorlalți, a interesului manifestat de colegi pentru propria persoană; pare să fie deci și o relație de schimb, de reciprocitate. De aceea, întrebarea vizînd acest obiectiv a fost formulată astfel: „În ce măsură credeți că vă cunosc pe dv. colegii de clasă? " Media obținută e 4,06, mai puțin încrezători în posibilitatea de a fi cunoscuți fiind elevii din clasa a XI-a (3,51). Nici la fete și nici la băieți, nici la clasele mari și nici la cele mici media nu atinge valoarea 5 (credința că mai „mulți" dintre colegi ar putea să-l cunoască pe opinent). E aceasta numai o atitudine de frondă, o manifestare a vîrstei cînd individul crede că nu este înțeles și just apreciat sau exprimă mai mult: neîncredere, incomunicabilitate, lipsă de aderență la etosul colectiv? Pentru a afla în ce măsură interesul grupului influențează comportamentul interpersonal, am adresat și întrebarea: „În ce măsură vă interesează părerile despre dv. ale colegilor de clasă?" Din nou o opinie medie puțin angajantă (4,73); numai elevii liceelor de filologie și pedagogie avînd convingerea că sînt o prezență în conștiința colegilor (media 5,28).

f) **Existența relațiilor de prietenie** între membrii grupurilor școlare constituie un argument în plus al osmozei socio-afective a grupului. Relația de încredere și afecțiune, verificată de timp și de evenimente, trecînd pe deasupra micilor neînțelegeri, bazată pe bunăvoință, căldură, atenție, solicitudine, solidaritate, prietenie, în lumea adolescenților, se alimentează nu numai din disponibilitățile afective ale acestei vîrste, ci și din exemple clasice, precum cele ale nedespărțiților Castor și Pollux, Ahile și Patrocle, Oreste și Pylade, din exemplul prieteniei creatoare dintre Marx și Engels, din prietenia fără umbră dintre Eminescu și Creangă. Maximele, reflecțiile despre prietenie culese din texte celebre (ex. Cicero — „De amicitia", Platon — „Lysis") sînt căutate, comentate, luate ca modele de comportament. Este vîrsta cînd personalitatea în formare are nevoie de un alter ego în care să-și găsească corespondențe, răspunsuri la îndoieli; *prietenia constituie un „debușeu" pentru a investi, a oferi (ajutor, afecțiune, tandrețe) fără a aștepta ceva în schimb, o relație dezinteresată, o dăruire completă. Nevoia de prietenie este o nevoie de îmbogățire, de întregire a personalității.* Adresînd subiecților noștri întrebarea; „Aveți prieteni apropiați în clasa în care învățați?" am constatat că legarea relației de prietenie între colegi e destul de redusă. Media e doar 3,40, la clasele mari și mai redusă (3,00 la băieți și 2,93 la fete). Să fie căutați prietenii în afara clasei, ne-am întrebat! Am formulat și întrebarea: „În ce măsură elevii din clasa dv. au relații de prietenie cu elevii din clasele paralele?". De data aceasta media e mai mare (4,32), fără a depăși cu mult mijlocul scalei și fără a atinge treapta a cincea a continuumului atitudinal.

g) Am constatat cu satisfacție că, dacă pentru unii indicatori propuși de noi am înregistrat medii relativ scăzute, o medie scăzută s-a consemnat și pentru indicatorul: **prezența situațiilor conflictuale** („În clasa dv. există elevi care se ceartă între ei?"). Media e de doar 3,04, la clasa a XI-a fiind situată în intervalul dintre „puțini" și „foarte puțini" (2,85). *Există deci un teren fertil pentru a putea întări tendința spre cooperare, dezvoltare reciprocă, înțelegere.*

Concluzii și sugestii acționale

— *Activitatea educativă se poate sprijini puternic pe etosul colectiv, pe dezvoltarea relațiilor interpersonale între elevii clasei, pe disponibilitățile lor socio-afective;*

— *Formarea pentru statusul de adult implică și formarea personalității pentru un comportament de cooperare.* Dar cooperarea nu constituie o constantă atitudinală și comportamentală în rîndurile elevilor, uneori este chiar slab reprezentată;

— *Profesorii, îndeosebi diriginții, pot face mult pentru a-i ajuta pe elevi să identifice avantajele cooperării față de competiție și conflict, pentru a descoperi modalități de manifestare practică a cooperării în activitatea școlară și în viața cotidiană, pentru a identifica domenii în care poate deveni eficientă;*

— *În* dezvoltarea „drumului" spre cooperare o cale fructuoasă este aceea *a apelului la componenta afectivă, la disponibilitățile sufletești ale adolescenților.*

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. K. Marx, *Capitalul*, vol. I, ESPLAP, 1957, p. 367.

2. H. Hiebsch, M. Vorwerg, *Sozialpsychologie*, Berlin, VEB, Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1979, p. 25.

3. T. Kotarbinski, *Tratat despre lucrul bine făcut*, București, Editura Politică, 1967, p. 255.

4. E. Geissler, *Mijloace de educație*, București, E.D.P., 1977, p. 304.

5. I.R. Davitz, S. Ball, *Psihologia procesului educațional*, E.D.P., 1978, p. 197.

6. L. Vlăsceanu, *Decizie și inovație în învățămînt*, E.D.P., 1978, p. 15.

7. A. Neculau, Stela Iancu, *Calitatea vieții școlare și sporirea randamentului la învățătură*, „Revista de pedagogie", 5, 1983.

8. M. Maliță, Ana-Maria Sandi, *Învățarea participativă și anticipativă ca resort al dezvoltării*, în „Învățămînt, producție, cercetare" (red. L. Vlăsceanu), E.D.P., 1981, p. 37.

9. A. Neculau, M. Zlate, *Clasa de elevi, ca formațiune psihologică*, în *Psihologia educației și dezvoltării*, Editura Academiei, 1983, p. 183.

10. J. R. Gibb, *Is Help Helpful?* în W. Lessey, „Leadership and Social Change", University Associates Press, Iowa City, 1971, p. 11.

Tratarea diferențiată — necesitate a învățământului modern

Prof. RODICA DIMITROVICI
Liceul Industrial nr. 26 din București

UNA DIN MODALITĂȚILE DE SOLUȚIONARE A DIFICILELOR PROBLEME ce le ridică parcurgerea programelor de matematică cu copii de diferite nivele este munca diferențiată. Cadrele didactice sînt nevoite să facă un efort suplimentar pentru regîndirea și reconstruirea lecției, pentru sporirea accesibilității informației matematice în rîndul tuturor elevilor, pentru aducerea la zi a celor ce prezintă rămîneri în urmă, precum și pentru stimularea gîndirii creatoare a elevilor dotați pentru matematică. Sigur că în activitatea fiecărui dascăl există momente în care se lucrează în acest stil și intenția mea nu este de a da rețete, ci de a pune încă o dată în discuție conceptul de muncă diferențiată în activitatea profesorului de matematică.

Lecția de matematică oferă un teren adecvat lucrului diferențiat, muncii individuale și, poate mai mult decît orice obiect din planul de învățămînt, matematica este gîndită încă din start, prin manuale, programe, culegeri, reviste speciale pentru elevii talentați, ca o activitate ce se poate realiza în trepte, ce poate da satisfacții și teren de afirmare tuturor elevilor. Programa modernă de matematică aduce elemente de axiomatizare, de studiul structurilor, gîndește și proiectează activitatea matematică a elevilor în scopul însușirii și formării deprinderilor de gîndire euristică, logică deductivă și aplicată. Este foarte adevărat că, mai ales în învățămîntul liceal industrial, s-a neglijat aspectul matematicii concrete în favoarea matematicii abstracte, și mă refer direct la informatică, folosirea calculatoarelor, matematica optimizării, manipularea datelor, cunoștințe necesare unui muncitor de tip modern pregătit pentru industria automatizată și informatizată. Modernizarea și diferențierea au fost înțelese, uneori, mai mult în sensul abstractizării și teoretizării, manualele parcurgînd situații multiple, de la probleme cu rezolvare directă, date numerice, la exerciții cu parametri, discuții și, în final, exerciții teoretice, găsirea unor noi propoziții sau demonstrații ale acestora.

Matematica euristică și matematica ca sistem logic se adresează totuși unui număr mare de elevi și presupune o situație ideală în care elevii au asimilat toate cunoștințele însușite în anii anteriori și și-au format deprinderi solide de utilizare a aparatului matematic.

Or, realitatea nu este atît de favorabilă profesorului, iar sarcina sa este cu atît mai grea, cu cît elevii au calități intelectuale și grade de dezvoltare psihică diverse; stimularea atenției și interesului unei asemenea varietăți de subiecți este o problemă mai dificil de soluționat, iar necesitatea unei tratări diferențiate este pregnantă, cu toate dificultățile ce decurg din faptul că materialul de prezentat și asimilat este foarte bogat iar timpul pus la dispoziție foarte scurt. În această ordine de idei, m-am gîndit la o strategie de diferențiere a muncii cu elevii, după cum urmează:

— o selectare diferențiată a materialului ce trebuie prezentat și asimilat, a ponderii diferitelor momente ale lecției și chiar ale unui capitol în cadrul planificării anuale, după cerințele meseriei în care se pregătesc elevii și după nivelul clasei;

— o selectare diferențiată a obiectivelor, a scopului didactic urmărit;

— o selectare diferențiată a metodelor, mijloacelor și procedeelor didactice;

— o selectare diferențiată a metodelor de evaluare și control.

Voi da cîteva exemple din activitatea mea didactică pentru susținerea celor arătate mai sus. Sigur că fiecare lecție conține toate aceste aspecte care nu pot fi descompuse în timp fără a modifica unitatea actului pedagogic.

În prezentarea capitolului I din programa de Geometrie a clasei a IX-a am ordonat materialul la nivelul celor două clase pe care le-am îndrumat în anul școlar precedent. Astfel, la acea clasă unde nivelul de cunoștințe era scăzut (rezultatele testelor de verificare la liceele unde acestea se susțin pot fi un util material de pornire), am prezentat materialul teoretic din acest prim capitol

pe baza exemplelor, cu ajutorul unor exerciţii simple, desene, măsurători şi acordînd o mare însemnătate momentului de fixare, de consolidare, încercînd să imprim un stil de muncă, care lipsea acestor elevi. Temele au fost gradate în aşa fel încît, în primele încercări, fiecare elev să poată aborda problemele ce-i stăteau în faţă.

Pentru cealaltă clasă de elevi, cu nivel mediu, am prezentat tema ca o recapitulare, o reconsiderare la un nivel superior a cunoştinţelor acumulate în clasele anterioare.

Sigur că obiectivele urmărite la cele două clase au fost diferite, la prima încercînd să le creez posibilitatea de a opera cu segmente, unghiuri, drepte, semiplane, posibilitatea de a desena, de a analiza situaţii concrete ce apar în problemele de geometrie, construind un cadru intuitiv pentru abordarea unor probleme tipice, necesare dezvoltării cunoştinţelor ulterioare; la cea de a doua clasă, am sintetizat materialul cunoscut, l-am îmbogăţit şi am căutat ca elevii să poată privi noţiunile cunoscute de pe poziţii superioare. Acestor elevi am căutat să le dezvolt gîndirea logico-deductivă, posibilitatea de abstractizare, gîndirea axiomatică prin rezolvarea exerciţiilor din manual care ţintesc acest scop.

O altă metodă folosită în activitatea la clasă a fost aceea prin care, la sfîrşitul unui ciclu de lecţii sau după necesităţi, la sfîrşitul unei ore, am dat elevilor un test de evaluare a modului cum şi-au însuşit cunoştinţele prezentate (test care poate sau nu să reprezinte o notă în catalog). Rezultatele testului le-am discutat cu elevii şi le-am notat într-un tabel, în dreptul fiecărui elev însemnînd greşelile tipice. Lecţiile au fost urmate de o oră sau mai multe de meditaţii, ore în care am înlăturat parte din lacunele ce se iveau, sau alte dificultăţi în înţelegerea materialului şi, în final, am rezolvat sarcini similare celor cerute în test.

De exemplu, după capitolul „Funcţia exponenţială", un test de genul:

1) Reprezentaţi grafic funcţia: $f : R \to R$ (alcătuind un tabel pentru valorile lui x: -2, -1; 0; 0,5; 1; 1,5; 2).

2) Găsiţi punctul de pe grafic a cărui ordonată este $\frac{\sqrt{3}}{3}$ (căutaţi abscisa).

3) Reprezentaţi $f : R \to R\, f(x) = 2^{-|x|}$ Ce observaţi în legătură cu bijectivitatea funcţiei? De ce? — mi-a dezvăluit faptul că unii elevi mai aveau dificultăţi cu operaţia de ridicare la putere, nu-şi însuşiseră corect ridicarea la putere cu exponent întreg negativ, cu exponent raţional, nu cunoşteau sau uitaseră noţiunea de modul, bijectivitate, compunerea funcţiilor.

Următoarea oră de meditaţie am consacrat-o învăţării şi consolidării acestor noţiuni, formării deprinderilor de calcul utile şi în final rezolvării testului. Un astfel de procedeu prezintă şi avantajul unei evaluări a modului în care elevii şi-au însuşit cele predate, precum şi posibilitatea unei notări diferenţiate, deoarece testul conţine sarcini gradate.

Pentru elevii dotaţi am organizat consultaţii şi cercuri în care unele capitole predate au fost îmbogăţite cu noi cunoştinţe teoretice şi probleme cu grad sporit de dificultate. De exemplu, după capitolul „Funcţia de grad I" la clasa a VII-a, am iniţiat o oră de cerc în care elevii au prezentat un referat, au căutat probleme şi au fost puşi în situaţia unor mici cercetători. S-au adus în discuţie graficele funcţiilor de tipul: $f(x) = |x|$, $f(x) = x - a$, $f(x) = x \pm a$, $f(x) = g(x) \pm a$, $f(x) = g(x \pm a)$ unde f şi g sînt funcţii de gradul I, iar a este o constantă. Elevii au fost solicitaţi pentru prezentarea materialului, iar sarcinile de cercetare au fost lăsate în totalitate în seama lor, eu nefăcînd decît munca de îndrumare şi control.

Munca cu manualul, munca de căutare, de cercetare, este o metodă constructivă şi formativă în activitatea de învăţare a matematicii, activitate ce presupune stimularea voinţei celui instruit. Această metodă are o importanţă deosebită în crearea stilului de muncă al tînărului ce va fi ulterior subiectul educaţiei permanente ce se impune în contextul dezvoltării ştiinţei şi tehnicii actuale. Munca cu manualul are deosebite valenţe în cadrul învăţămîntului diferenţiat, dînd posibilitatea celui ce se instruieşte (sub o atentă îndrumare din partea profesorului) să ia ceea ce îi este necesar pentru completarea cunoştinţelor. Acest procedeu este bine să fie folosit în cadrul lecţiei pentru evitarea supraîncărcării elevului, dar trebuie foarte bine pregătit de educator, acesta fiind obligat să dea lămuriri, să indice scopul final al studiului, să sublinieze aspectele mai importante ale materialului de studiat. De exemplu: la lecţia „Înmulţirea matricelor" la clasa a XI-a, după prezentarea definiţiei şi a unor exemple numerice, am creat un moment de muncă individuală pentru studierea proprietăţilor acestei operaţii. Am tras unele concluzii, privind munca elevilor şi modul în care şi-au rezolvat sarcinile.

În ceea ce priveşte evaluarea cunoştinţelor, o evaluare diferenţiată este absolut necesară, aceasta fiind o modalitate de încurajare a tinerilor care au probleme în asimilarea cunoştinţelor matematice şi în utilizarea lor. Frica de note proaste, stress-ul pe care-l trăieşte elevul înaintea şi în timpul evaluării cunoştinţelor sale nu fac decît să-i paralizeze capacitatea de concentrare, gîndirea liberă şi posibilitatea formulării unor răspunsuri corecte. Convingîndu-l pe elev că poate, că ştie, că va reuşi să-şi ducă la bun sfîrşit activitatea de însuşire, înţelegere şi asimilare a matematicii în care este implicat, îi eliminăm neîncrederea în forţele sale, în capacitatea sa de a rezolva o problemă care este prea grea şi pe care nu o va putea face niciodată. Sarcinile trebuie gradate la nivelul clasei, la nivelul grupului şi chiar la nivelul îndivi-

(Continuare în pag. 44)

Judecata de valoare în literatură — mijloc de formare multilaterală a elevului

Prof. ELISABETA LACRIMA DOBRE
Școala de 10 ani din comuna Tomești, jud. Timiș

ÎN CELE ce urmează, vom face abstracție de distincțiile pe care Dicționarul de estetică generală **(București, Editura Politică, 1972) le stabilește pentru** judecata estetică **(„exprimare explicită, la nivelul conceptual, a atitudinii apreciative și interpretative a celui ce recepteză arta") și** judecata de valoare, **care „exprimă aprecierea deliberată", prin prisma** idealului estetic, **asupra operei de artă. Vom deosebi însă** judecata de valoare **de** judecata de gust, **aceasta din urmă definită în același dicționar ca expresie a unei „aprecieri spontane, prin prisma gustului personal, a obiectelor estetice în genere, a operei de artă în special". Vom înțelege prin judecata de valoare formularea explicită a unui act de apreciere, fundamentat teoretic, asupra creației literare.**

În activitatea la clasă am pornit de la premisa că elevul, pe baza contactului accidental sau orientat cu cartea de literatură emite asupra acesteia judecăți de gust și *am fixat ca unul dintre principalele obiective ale educației estetice, în cadrul orelor de literatură română, nu numai formarea gustului la elevi, ci și mijlocirea transformării judecăților de gust în judecăți de valoare, prin aplicarea unor criterii de apreciere estetică, în perspectiva idealului uman al societății noastre* (pornind de la întrebări simple și argumentări pentru o înțelegere și decodare denotativă a textelor literare pînă la sesizarea și valorizarea unor conotații subtile). Am acordat o atenție aparte acestui aspect în urma unor discuții cu elevi din clasele liceale mari, cărora le-am pus întrebări de tipul: „De mai mulți ani citiți, comentați și apreciați texte literare, ajungînd la concluzia că o parte dintre ele aparțin unor capodopere, iar altele — unor scrieri mai modeste. Ce vă face să afirmați că unele scrieri sînt capodopere, că altele au o mai mică importanță, iar altele — ascultate de pildă la cenaclul literar — sînt lucrări fie promițătoare, fie modeste sau chiar rebuturi? Altfel spus, *după ce criterii apreciați valoarea unei opere?* Am formulat astfel de întrebări de cîteva ori în fața unor elevi de la diverse școli, cerîndu-le să-și exprime opiniile asupra unor opere literare studiate deja în clasă. Incertitudinile răspunsurile incomplete, unilaterale sau vagi (de exemplu: „Fiindcă simt că mie îmi place", „Scriitorul utilizează multe figuri de stil", „Am trăit întîmplările povestite ca și cum ar fi fost reale", „Mă orientez după opiniile criticii literare", „Mi-a plăcut personajul X", „Opera are idei frumoase", „Scriitorul militează cu pasiune pentru adevăr", „Scrierea are o compoziție originală", „Are o limbă aleasă" etc.) mi-au arătat că acestei întrebări de principiu și cu un rol important în formarea conștientă a criteriilor evaluative nu i se acordă locul cuvenit în structura lecțiilor de literatură, ceea ce face ca elevii să elaboreze în mod spontan un model mental — valabil în principiu — al operei valoroase, model pe care însă nu-l pot raporta la nivelul actual al cunoașterii estetice, respectiv la sistemul de valori cu care epoca noastră și, în primul rînd, societatea noastră socialistă operează. *Consultînd atent manualele, am văzut că nici acestea nu conțin în mod explicit o teorie, fie ea chiar sumară, a judecății de valoare.*

Pentru a releva elevilor valori literare, conducîndu-i pe cît posibil să le descopere ei înșiși, prin răspunsuri la întrebări vizînd direct acest obiectiv, am pornit de la faptul, teoretizat și acceptat în estetica actuală, că *opera de artă trebuie privită ca un complex de valori de diferite tipuri: ideologice, politice, filosofice, etice, arhitectonice, stilistice, prozodice* etc... *Pentru sesizarea acestora este necesar să descompunem opera în componentele prin care ea își realizează menirea, de la tematică pînă la vers și limbă*, demers, la care teoria tradițională a criticii se opune, pretinzînd că aceasta ar desființa opera ca fapt artistic pierzîndu-se din vedere că descompunerea este un moment euristic, nu aplicativ, deci scopul este cunoașterea structurii de funcționare, receptarea emoției de ansamblu urmînd a se naște ulterior, după recompunerea momentelor conștientizate.

Dintre întrebările și sarcinile orientative în conversația euristică (*ce constituie una* dintre principalele metode utilizate) cu elevii, pe această temă, amintim: „Care dintre personaje vi se pare mai bogat din punct de vedere spiritual, mai complex, tipic, exemplar, mai bogat în semnificații privitoare la mentalitatea unei epoci, a unei clase, a unei vîrste, la o stare psihologică etc.? Motivați de ce?", „Încercați să schițați evoluția intelectuală, morală, psihologică a personajului și factorii care o determină" — întrebări menite a-i face pe elevi să remarce gradul de măiestrie a scriitorului în elaborarea artistică a unor personaje elocvente, apte a îmbogăți materialul faptic cu care aceștia pot opera, în general, în aprecierea valorilor umane, a destinului omenesc raportat la

coordonate de diverse tipuri: sociale, politice, psihologice etc. Un alt complex de întrebări, legat, firește, de precedentul poate privi direct dimensiunea social-umană (filosofică, etică etc.) a mesajului explicit sau implicit al operei: „Comentați valabilitatea — din perspectiva filosofiei noastre, a concepției noastre despre viață, muncă, demnitate, fericire, tinerețe, prietenie, iubire etc. — a ideilor ce se desprind din operă". Cu privire la structura arhitectonică, lingvistică și stilistică a operei am formulat sarcini de tipul: „Apreciați procedeele compoziționale ale operei sub raportul reliefării mesajului, dezvăluiți dramatismul acțiunii, necesitatea interioară a succesiunii momentelor într-o poezie lirică, calitățile stilului (evitîndu-se etichetele generale)". Evident, asemenea sarcini și întrebări nu trebuie să devină un șablon pentru orice gen, specie sau formă artistică a operei studiate. În baza propriei experiențe, consider necesar ca ele să fie pregătite și adaptate în funcție de considerente ținînd atît de nivelul de cunoștințe și comprehensiune al clasei cît și de specificul textului literar. La baza întregii discuții a stat principiul că *valoarea artistică a unei opere nu este dată doar de componentele formale ale acesteia, ci și de complexul de valori etice, filosofice, politice etc. cu care se prezintă în fața noastră*, fiindcă *în opera literară, precum se știe, toate momentele ei influențează intelectul și sensibilitatea cititorului, toate contribuie într-o măsură mai mare sau mai mică la succesul sau eșecul ei* (parțial sau total).

Am încercat să fac accesibile elevilor din clasele mari (în special celor din clasa a X-a) asemenea probleme de principiu în momente adecvate ale unor ore destinate aprecierii valorice a unor capodopere și am constatat că aceasta nu reprezintă doar un mod de a problematiza ora, de a-i ridica nivelul teoretic, ci și unul de o importanță majoră în formarea lor, este un prilej de înarmare metodologică, de atenționare asupra *principiilor* care să-i ajute la realizarea sarcinii apreciative. Pe lîngă satisfacția deținerii unor metode de lucru moderne, eficiente, mobilizatoare și pentru cei ce nu erau înclinați spre lectura literară la începutul liceului, prin aceasta ei devin sensibili la valabilitatea și importanța logico-teoretică a metodelor și procedeelor la care recurg pentru interpretarea fenomenului literar și a fenomenelor sociale în general. Progresul formativ se manifestă prin mai multă siguranță în formularea unor opinii personale, în argumentația logică, bogată, coerentă, în exprimarea corectă, decentă a unor rezerve etc.

Ținînd seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor și de nivelul cunoștințelor la diferite clase, am dezvăluit treptat componentele operei, funcțiile inerente acestora decurgînd din funcțiile (educativă, formativă, informativă, delectivă, catartică) ale artei, în cadrul ansamblului și, implicit, criteriile aprecierii operei.

În clasele gimnaziale am relevat în primul rînd semnificațiile morale ale textelor literare studiate, respectiv *calitățile morale pe care operele le formează: onestitate, corectitudine, devotament pentru o idee, generozitate, bunătate, optimism, sentimentul legăturii cu natura, al dragostei de patrie și popor, entuziasmul în fața faptelor eroice puse în slujba eliberării naționale și sociale*, pentru ca *în clasele liceale să trecem la aprecierea valabilității unor poziții filosofice, politice, etice* etc. și, totodată *la înțelegerea complexității spirituale a personajelor, la comentarea formulelor compoziționale, a logicii narațiunii, precum și a bogăției, plasticității, culorii, preciziei și adecvării stilului*.

Experiența ne-a arătat că descompunerea operei în constituenții fundamentali *(tematică, ideologie, tipologie umană, arhitectonică, stil* etc.) permite elevului să înțeleagă mai ușor o tezâ fundamentală a realismului și anume faptul că literatura constituie *un univers* similar celui real, că momentele universului unei opere se reîntîlnesc în lumea reală, că a medita asupra acestor momente înseamnă a medita pe un *model* al realului, adică a înțelege legitățile realului și chiar specificul unor forme ideologice — în cazul de față, artistice — de reflectare a realității. Evident, elevilor li se va arăta că opera de artă nu este o copie, o „oglindă", că arta are specificul său care o face să conțină și laturi ce nu se pot identifica în realitatea înconjurătoare, cum este, de pildă cazul viziunii poetice a lui Nichita Stănescu, unde faptele, obiectele și fenomenele se leagă altfel decît în lumea reală. Dar asemenea momente, care, în fond, vorbesc doar despre posibilități reale și ele, ale minții, nu restrîng, ci extind dimensiunea realistă a artei; ele îmbogățesc imaginea elevului asupra artei ca fenomen real cu caracter reflectoriu. Am acționat astfel încît observarea atentă a operei literare să devină pentru elev o modalitate de formare a spiritului de observație, de dezvoltare a perspicacității, de maturizare a proceselor sale cognitive. *Cercetînd tematica, ideatica, problematica sau tipologia personajelor operei, așa-zisele momente ale „conținutului", elevul observă capacitatea autorului de a sesiza fenomenele cele mai noi, de a da sensuri actuale unor evenimente trecute, de a surprinde în personaje monumentale complexul de relații spirituale care constituie lumea lăuntrică a omului zilelor noastre, de a pătrunde, prin analiza psihologică, în universul motivațiilor noastre; interpretarea de către scriitor a lumii, a evenimentelor, a oamenilor, a faptelor și gîndurilor acestora ridică probleme de ordin etic, filosofic, politic, cărora elevul le caută calea de a le da răspunsurile cele mai justificate.*

Experiența socială a artistului, aderarea sa la aspirațiile epocii, aderarea sa la un curent de idei sau altul, pozițiile filosofice pe care se situează, idealurile etice pe care le promovează, toate acestea au repercusiuni asupra creației, iar elevul, meditînd asupra acestor fapte, apreciind urmările lor, înțele-

gînd destinul creației în legătură cu nenumăratele fapte social-istorice care o determină, se formează ca om cu o gîndire materialist-istorică, filosofică, gîndirea sa se maturizează prin cercetarea unor experiențe relevante, el învață nu ascultînd expuneri cu caracter discursiv, ci analizînd și reținînd destinul atîtor scriitori și atîtor opere, ale căror valori îi vor apărea astfel mult mai vii.

În același fel, *compoziția operei*, dacă nu e discutată formal, prin simpla enunțare a procedeelor și tehnicilor, ci din perspectiva intenției autorului de a da materialului său un maximum de relevanță, claritate, logică și eficiență artistică, îi arată elevului cît de importantă este structurarea unei creații pentru ca aceasta să-și atingă scopul. Subiectul, acțiunea operei îi dezvoltă imaginația și, din nou, îi prilejuiește reflecții asupra destinelor oamenilor pe un vast teritoriu de spațiu și timp, aducînd atîtea fapte care se aseamănă și se deosebesc în același timp, dar, în cele din urmă, se dovedesc elocvente pentru destinul fiecăruia dintre noi.

Pentru atingerea unui grad ridicat al performanței formative m-am sprijinit mereu pe textul literar pe care, într-o primă fază, l-am abordat ca lectură analitică, în cadrul căreia conversația dezvăluie toate momentele ce vor configura discuția în vederea elaborării — cu participarea activă a clasei — a judecății de valoare.

Un rezultat esențial al abordării axiologice a operei este concluzia că *scriitorii valoroși și-au luat materialul din experiența istorică, trecută sau prezentă, a poporului din care fac parte*, că *operele mari sînt, în ultimă instanță, integrate creației colective, că forța lor izvorăște din legătura artei și a artiștilor cu poporul care i-a creat*. Educația patriotică este, pentru mine, o permanență a lecției de literatură tocmai prin elementele ei, născute, toate, din legăturile multiple ale artei cu patria și poporul. Formele accesibile prin care artiștii autentici se adresează maselor, măreția ideilor, a atîtor idei memorabile pe care le oferă literatura noastră, dovedesc grija marilor artiști pentru ca arta lor să fie o adevărată hrană spirituală pentru popor. *Caracterul popular, patriotic al literaturii noastre clasice și contemporane este o expresie a patriotismului poporului român.*

Azi, cînd documentele de partid, orientările și aprecierile tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, îndeamnă la o artă și o literatură majore, pătrunse de spirit patriotic, revoluționar, aceasta ne ajută să conștientizăm și să actualizăm o dimensiune permanentă a spiritualității noastre, căreia avem datoria să-i conferim o nouă relevanță educativă în formarea multilaterală a elevului. Îi ajut pe elevi să înțeleagă faptul că judecata de valoare este o sinteză a acestor forme diverse prin care pătrunde în artă universul de valori ale societății noastre socialiste, ale culturii noastre, ale tradițiilor noastre; că totodată ea surprinde modul individual în care un anumit artist transfigurează valorile constituite și le dezvoltă. Elevul, *urmărind să dezlege el însuși misterele unei creații, pe care urmează să o aprecieze într-o aserțiune fundamentată științific, constată că are nevoie de o perspectivă foarte diversă și, în același timp, printr-un firesc proces dialectic, se formează multilateral, ca om, cetățean patriot, cercetător, se conturează — firește și cu contribuția altor factori educativi din școală — trăsăturile sale morale și de caracter, învață să înțeleagă prețul muncii, necesitatea responsabilității.*

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura Politică, București, 1984
2. xxx *Conceptul de realitate în artă*, Editura Meridiane, București, 1972.
3. xxx *Etic și estetic*, Editura Meridiane, București, 1979.
4. Bociort, Ignat Florian, *Curs de teoria literaturii*, I, Nivele ideologice ale operei literare, Timișoara, 1977 (Tipografia Universității)
5. Bociort, Ignat Florian, *Teoria progresului literar-artistic*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1975
6. Culda, Lucian, *Omul, valorile și axiologia*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1982

Elemente ale formării concepției științifice despre lume și viață, la școlar, prin cunoștințele despre natură

Înv. RODICA RUSU

Școala Nr. 66, din București

LA REALIZAREA SARCINII DE BAZĂ TRASATĂ ȘCOLII, de a înarma tineretul cu temeinice cunoștințe de cultură generală, științifice și tehnice, de a-l educa în spiritul înaltelor idei ale umanismului socialist, alături de celelalte obiecte de învățămînt își aduce contribuția și predarea cunoștințelor despre natură.

În clasa I, cunoștințele despre natură nu constituie un obiect de sine stătător. Totuși, elevii din această clasă își însușesc cunoștințe sumare bazate pe observațiile directe despre anotimpuri, despre unele plante și animale. Ei se familiarizează cu semnele și denumirile fiecărui anotimp, cu lunile anului, cu viața unor plante — ghiocelul, vioreaua, laleaua — și animale — cîine, pisică, găină, vrabie, iepure, vulpe etc. O parte dintre aceste cunoștințe se însușesc și în unele lecții de citire și, cu precădere, în orele de dezvoltarea vorbirii. În celelalte clase ale ciclului primar cunoștințele despre natură constituie un obiect distinct în cadrul căruia se predau sistematic elemente privitoare la viața unor animale domestice și sălbatice și a plantelor, se prezintă anumite caracteristici ale obiectelor și fenomenelor naturii lipsite de viață: apa, aerul, solul etc.

Toate aceste cunoștințe facilitează studierea sistematică a organismelor vii, sugerîndu-le permanent elevilor interdependența acestor organisme cu mediul înconjurător. Raporturile dintre organisme și mediul lor de viață nu pot fi înțelese de copii fără cunoașterea, măcar în linii generale, a principalelor elemente ce formează acest mediu: ploaia și vîntul, fulgerul și tunetul, căldura, lumina și umiditatea.

Multe noțiuni și cunoștințe privitoare la viața plantelor, animalelor și omului și le însușesc copiii în afara școlii, în procesul comunicării zilnice cu cei din jur. Sînt acele cunoștințe empirice, inferioare în raport cu noțiunile științifice, datorită caracterului lor spontan și mai sărace în conținut. Cele mai multe informații obținute la această vîrstă pe cale empirică țin, cu precădere, de treapta senzorială a proceselor cognitive, fiind, de aceea, incomplete și de suprafață. Adesea, copiii generalizează aspecte neesențiale ale lumii vii, sau cuprind, în structura lor, atît notele esențiale cît și pe cele neesențiale, accidentale, sau rețin elemente care nu sînt caracteristice și definitorii pentru un anumit fenomen etc. Așa, de pildă, ei afirmă că pasărea este „o ființă care are cioc, zboară, are pene și cîntă frumos".

Toți școlarii începători cunosc o serie de plante și animale îngrijite de om. Fie că le-au văzut vii, fie că le-au cunoscut din cărți sau din imagini cinematografice, elevii mici cunosc și identifică, de regulă, următoarele animale: vaca, porcul, calul, oaia, cîinele, pisica, găina, rața, gîsca, ursul, vulpea, veverița, căprioara etc. De asemenea, ei cunosc diferiți pomi fructiferi, unii arbori de pădure, plante de ornament, legume, plante de cultură. Mulți dintre copii au informații descriptive și despre animalele exotice — leu, girafă, elefant, cămilă, pe care le-au văzut în film, la grădina zoologică sau la circ.

Toată această gamă de cunoștințe empirice despre plante și animale se caracterizează însă printr-o informație strict exterioară în care domină elementele perceptive: forma, culoare, mărime, mișcare. De cele mai multe ori organismele vii sînt cunoscute numai fragmentar, copiii absolutizînd anumite părți ale organismului animal sau vegetal, și anume, pe acelea care au intrat mai mult în experiența lor personală și care au căpătat o anumită semnificație pentru ei. Așa, de exemplu, elevii care au cunoscut cartoful numai prin partea sa comestibilă — tuberculul — rămîn la înțelegerea trunchiată a plantei „cartof" și nu și-o pot imagina ca pe o plantă cu rădăcină, tulpină, frunze și tubercule. Alteori, generalizînd însușiri secundare, ajung să conchidă, de pildă, pentru noțiunea de „rădăcină", că toate părțile plantei care se află în pămînt sînt rădăcini, inclusiv tuberculii, rizomul etc. Cerînd elevilor să indice părțile componente ale pătlăgelei roșii, de exemplu, școlarii mici arată că aceasta se compune din două părți: „o roșie rotundă, coaptă, și o codiță verde".

Întrebați despre părțile corpului omenesc, ei relatează corect segmentele exterioare: cap, trunchi, membre. Puși însă să indice unele organe interne ca: inima, stomacul, ficatul, dau răspunsuri greșite amplasîndu-le pe toate în stomac, pe care îl confundă cu întreaga cavitate abdominală.

Desigur, nu toate cunoștințele școlarilor mici acumulate empiric sînt eronate. Multe informații empirice sînt adecvate, reale și formează, de aceea, un suport necesar pentru însușirea sistematică și în spirit științific a cunoștințelor despre natură.

Iată de ce *am considerat necesar ca elevii să cunoască și să evalueze cît mai precis nivelul cunoștințelor empirice și, în același timp, să stabilească și căile prin care au pătruns și continuă să pătrundă aceste informații în conștiința lor:* contactul direct cu fenomenele, practica muncii agricole, informarea din cărți de povești, din folclor, filme sau vizitarea muzeelor de științe naturale, a grădinii botanice, a grădinii zoologice etc. Multe din aceste căi sînt folosite și în școală la formarea noțiunilor științifice. Cunoscînd, însă, caracterul lacunar, labil, fragmentar, lipsit de o terminologie științifică, al celor mai multe cunoștințe biologice empirice, am procedat la o reconsiderare a lor, orientînd elevii în procesul predării spre căutarea relațiilor esențiale dintre fenomene, a descoperirii legilor vieții plantelor și animalelor, inclusiv cele ale organismului uman.

Cunoștințele empirice influențează însă, uneori, în chip negativ procesul formării reprezentărilor și noțiunilor științifice la elevi. De aceea, constatăm permanent o serie de dificultăți tipice, precum: substituiri de termeni: „*eclipsă* de soare", în loc de „eclipsă" de soare, transpuneri antropomorfiste: „vulpea e *șireată*", „lupul e *hain*", „furnica e *înțeleaptă*"; concluzii și explicații finaliste: „picioarele dindărăt ale iepurelui sînt mai lungi *ca să poată fugi mai bine*".

Oricare ar fi calea, dominant inductivă sau deductivă, în elaborarea noțiunilor științifice de biologie la elevi se cuvine consem-

nată o primă cerință pedagogică: *învățătorul să-i pună în situația de a opera cu obiectele concrete sub atenta sa îndrumare.* În felul acesta am deprins școlarul mic să observe direct planta, animalul sau fenomenul studiat. *Obișnuirea elevilor cu experiențe simple, cu confecționarea de ierbare și insectare, a reprezentat o altă modalitate de însușire corectă a informațiilor.*

Cu scopul de a asigura activității de învățare o bază perceptivă și documentară mai bogată și mai sugestivă, am prezentat elevilor în mod nemijlocit, ori de cîte ori am avut prilejul, obiectele și fenomenele realității obiective: plante proaspete și animale vii. Cel mai adesea, însă, am făcut demonstrații cu ajutorul materialului biologic conservat, sub formă de preparate umede sau uscate.

În scopul evidențierii, confirmării, precizării sau verificării unor adevăruri cu privire la cauzele și esența unor fenomene, am efectuat în fața elevilor și unele experiențe simple, cum se întîmplă în clasa a IV-a, cu ocazia studierii temei „Aerul", scoțînd în evidență componentele acestuia: oxigenul și bioxidul de carbon.

Nu trebuie neglijată folosirea, în cadrul lecțiilor, a mulajelor, planșelor, desenelor și schemelor. Prin caracteristicile pe care acestea le au (dimensiuni mai mari, prezentare simplificată a realității) elevii observă anumite detalii ale alcătuirii exterioare a viețuitoarelor, care permit evidențierea unor trăsături caracteristice. Foarte utile sînt mulajele și planșele care evidențiază mai clar acele părți mai greu de observat pe materialul biologic (de exemplu, spicul la grîu, la porumb, la orz).

Forma de bază a organizării și predării cunoștințelor despre natură este, firește, *lecția*, în toate variantele sale.

În cadrul acestora utilizez diferite metode și procedee cu ajutorul cărora îmi realizez obiectivele propuse. Se înțelege că nu folosesc în mod izolat aceste metode și procedee, ci întotdeauna *integrate într-un sistem metodic. Am acordat prepondernță unei anumite metode sau unui anumit procedeu, în funcție de colectivul clasei, de obiectivele urmărite, de specificul conținutului temei.* Am utilizat pe scară mai largă metode: observația, demonstrația, conversația, exercițiul, modelarea, jocul, problematizarea, descoperirea. Despre unele dintre acestea vom relata pe parcurs.

În predarea cunoștințelor despre natură am utilizat frecvent *comparația*. Aceasta nu este de fel izolată de procesul de analiză, sinteză, inducție și deducție, toate fiind proiectate și utilizate într-o singură direcție: formarea noțiunilor, respectiv a conceptelor specifice disciplinei în discuție. De comparație m-am folosit începînd cu clasa I, întrucît elevii au deja unele cunoștințe empirice despre animalele domestice. Am făcut comparații eficiente între diferitele păsări sau animale de curte, precum găină și rață, gîscă și curcă, oaie și porc etc. Lecțiile prilejuiesc frecvente ocazii de folosire a comparației în procesul instruirii. De exemplu, pentru dobîndirea cunoștințelor despre plantele din livadă (clasa a III-a) am făcut comparații utile între alcătuirea și foloasele cireșului, caisului, mărului, părului, prunului. În felul acesta am scos în relief trăsăturile comune pomilor fructiferi și deosebirile dintre ei. Acestea sînt generalizări elementare, care pregătesc altele de un grad superior.

Considerat de pedagogi drept o metodă bazată pe acțiune, *exercițiul* presupune efectuarea conștientă și repetată a unor operații mentale sau motrice în vederea împlinirii unor obiective didactice. Exercițiul poate contribui la clarificarea și consolidarea cunoștințelor elevilor referitoare la creșterea animalelor și plantelor, la factorii de mediu. În același timp, exercițiul dezvoltă deprinderea de a observa sistematic și selectiv viața plantelor și animalelor domestice; educă dragostea copiilor pentru plantarea și îngrijirea diferitelor specii de arbori și plante, pentru creșterea animalelor.

Prin organizarea și dirijarea atentă a *observației*, am stabilit încă din clasa I unele legături cauzale simple între caracteristicile anotimpurilor și transformările petrecute în lumea animală și vegetală. Fiecare fenomen, fiecare particularitate a unui animal sau a unei plante sînt prezentate din perspectiva cauzalității și determinismului dialectic marcîndu-se, de la caz la caz, deosebirea dintre cauză și condiție. Astfel, urmărind caracteristicile primăverii în raport cu iarna, le-am explicat legătura cauzală dintre încălzirea timpului și dezvoltarea vegetației, dintre viața plantelor și umiditate, lumină etc., formîndu-le treptat și noțiunea de „condiții de viață" ale plantelor. Exemplele au fost alese pe măsura nivelului cognitiv al școlarilor și nu sub formă de teoretizări pe marginea conceptelor filosofice de „cauză" și „condiție".

O modalitate activă și eficientă de instruire în predarea cunoștințelor despre natură o constituie *metoda conversației* pe care am utilizat-o, folosită tot de la caz la caz, în toate variantele sale: euristică, de consolidare și sistematizare, de fixare, de verificare și apreciere. Am purtat permanent un dialog între mine și elevi pe baza unor întrebări

astfel formulate încît să țină mereu vii atenția și interesul cognitiv al școlarilor.

Varianta care atestă cel mai bine eficiența acestei metode este conversația euristică, ce constă într-o succesiune de întrebări clare și concise, întrebări care vizează găsirea răspunsurilor adecvate pentru surprinderea trăsăturilor caracteristice unui anumit grup de viețuitoare. De exemplu, în clasa a II-a, după studierea temei „Animale domestice și animale sălbatice", într-o lecție de consolidare și sistematizare a cunoștințelor, am formulat următoarele cerințe verbale, adresate întregii clase:

a) Numiți animalele domestice cunoscute.

b) Numiți animalele sălbatice cunoscute.

c) Stabiliți principalele asemănări dintre aceste animale.

d) Spuneți, prin ce se deosebesc?

În ansamblul activității didactice un loc aparte îl ocupă problematizarea, înțeleasă atît ca modalitate de lucru la clasă, cît și ca principiu care guvernează procesul instructiv. Problematizarea conduce la „provocarea" în mintea elevilor a „situațiilor-problemă". Ea scoate la iveală și conștientizează treptat — în conștiința copiilor — nevoia depășirii contradicțiilor dintre nivelul de cunoștințe incomplet, la un moment dat, și găsirea unor răspunsuri noi, pentru situații noi. Cu prilejul studierii viețuitoarelor de apă, la tema „Știuca și bibanul" am adresat elevilor următoarea întrebare-problemă: „Pot să trăiască aceste viețuitoare pe uscat?"

Alte situații-problemă i-a determinat pe elevi să selecteze și să ordoneze, dintr-un sistem de cunoștințe, numai pe cele necesare și adecvate respectivei situații. Astfel, după studierea temelor despre găină-rață-gîscă (la clasa a II-a) am formulat următoarea cerință cu conținut problematizator: „Stabiliți asemănările — respectiv deosebirile — dintre păsările studiate".

Problematizarea îi obligă pe elevi să caute soluții noi, declanșîndu-le dorința de a cerceta și de a cunoaște acel miracol ce se numește „lumea vie". Se pun, astfel, bazele înțelegerii, în viitor, a tezei materialismului dialectic despre unitatea și diversitatea lumii vii.

Învățarea prin descoperire evidențiază căile prin care elevul poate ajunge la achiziționarea informațiilor. Pe această cale el putînd să-și însușească metodele și procedeele de cunoaștere, instrumentele de investigare treptată a lumii vii. De menționat faptul că nivelul dezvoltării intelectuale a elevilor din clasele primare impune folosirea cu prioritate a învățării prin descoperire inductivă. Această metodă se întemeiază pe raționamentul inductiv și constă în analiza, compararea și clasificarea unor obiecte și fapte particulare, în vederea desprinderii notelor generale și esențiale, necunoscute de elevi. Această metodă am folosit-o la temele la care se studiază animale sau plante. Spre ilustrare, la tema „Ursul" (cl. a II-a) am recurs la o activitate independentă, organizată pe trei grupe de elevi, fiecăreia dintre acestea revenindu-i obligația expresă, înscrisă chiar în cerința formulată de noi:

Pentru grupa I: Priviți cu atenție animalul din tablou și scrieți părțile componente ale corpului său.

Pentru grupa a II-a: Pe baza observațiilor obținute de grupa I stabiliți asemănările dintre urs și vulpe.

Pentru grupa a III-a: Pornind de la cele constatate de grupele I și a II-a enumerați principalele caracteristici ale animalelor cunoscute.

Observăm, așadar, cum elevilor grupei I le-am cerut să-și însușească prin efort propriu cunoștințele despre acest animal, iar celor din grupele a II-a și a III-a să se străduiască a opera cu cunoștințele dobîndite anterior despre diferite animale. Astfel, am pregătit elevii în vederea efectuării unor operații logice noi, de reordonare și integrare a cunoștințelor, în vederea formării corecte, în final, a noțiunii generale de „animal". În felul acesta, am pregătit structurile cognitive ale copiilor, pentru a putea integra materialul predominant intuitiv la această vîrstă, în structuri logice complexe.

Prin predarea cunoștințelor despre natură în clasele I—IV se îmbogățesc cunoștințele elevilor, se dezvoltă operațiile intelectuale, se formează reprezentări și noțiuni corecte sub raport științific. Procedînd cu grijă se vor forma — sau consolida — deprinderi utile pe linia muncii intelectuale independente a elevilor. Totodată, îi *obișnuim pe copii* cu nevoia spirituală de a opera cu aceste reprezentări și noțiuni cu o sferă de cuprindere tot mai largă și de reflectare mai adîncă a proceselor și legităților realității obiective, precum: „plantă", „animal", „fenomen al naturii", „condiții de viață", „cauză", „efect", „determinism" ș.a.

Rîndurile de mai sus n-au avut pretenția unei tratări exhaustive a problemei însușirii eficiente a cunoștințelor despre obiectele și fenomenele naturii în ciclul primar. Am dorit să arătăm, pe baza experienței didactice proprii, că aceste obiecte pot să contribuie din plin la jalonarea aliniamentelor ce vor închega, mai tîrziu, concepția materialist-dialectică despre lume și viață a tinerilor.

Orientarea şcolară şi profesională — acţiune cu caracter permanent

Dr. GHEORGHE TOMŞA
Universitatea din Bucureşti

IDEEA CONTINUITĂŢII sau permanenţei activităţii de orientare şcolară şi profesională, în cadrul sistemului de învăţămînt şi în afara acestuia, a apărut odată cu prelungirea şcolarităţii şi diversificarea posibilităţilor de calificare şi recalificare a forţei de muncă.

1. **Premisele care stau la baza caracterului permanent al orientării în epoca actuală.** Prelungirea duratei şcolarităţii şi îndeosebi a învăţămîntului general obligatoriu, în ţările dezvoltate, precum şi în cele care au pornit deja pe calea industrializării, au generat tendinţa de amînare a vîrstei de orientare propriu-zisă a tineretului spre studii specializate şi spre profesiuni.

În ţara noastră, prelungirea duratei şcolarităţii obligatorii la 10 ani a dus la amînarea orientării elevilor spre specializare pînă la vîrsta de 16 ani, cînd în faţa lor se deschid posibilităţi opţionale în trei direcţii principale: *continuarea studiilor în treapta a II-a a liceului; calificarea în învăţămîntul profesional; încadrarea în producţie.* Învăţămîntul nostru de toate gradele evoluează pe linia integrării sale cu producţia şi cercetarea, iar cel general obligatoriu şi liceal asigură elevilor o pregătire politehnică ce vine în sprijinul orientării şcolare şi profesionale a acestora, al integrării lor sociale mai rapide şi mai eficiente.

O *altă premisă* care asigură permanentizarea acţiunilor de orientare şcolară şi profesională *este policalificarea.* Ea a apărut ca soluţie eficientă pentru adaptarea şi readaptarea profesională a persoanei în condiţiile unor dificultăţi aparent insurmontabile generate de dinamica tot mai accelerată a profesiunilor. Policalificarea, ca posibilitate de trecere rapidă şi relativ uşoară de la o specialitate la alta, contribuie deopotrivă la dezvoltarea armonioasă a personalităţii omului şi la satisfacerea cerinţelor vieţii sociale. În acest sens, Directivele Congresului al XIII-lea al P.C.R. trasează învăţămîntului din ţara noastră sarcina de a asigura şi în viitor „însuşirea mai multor meserii, creîndu-se astfel condiţii pentru adaptarea rapidă la nevoile producţiei materiale"[*1*]. Această teză este subliniată de secretarul general al partidului, de tovarăşul Nicolae Ceauşescu şi în Raportul prezentat la Congresul al XIII-lea atunci cînd se referă la perfecţionarea învăţămîntului şi la pregătirea forţei de muncă: „Să acţionăm în aşa fel încît întregul tineret să aibă o pregătire multilaterală, să poată trece uşor, în raport de cerinţele dezvoltării economico-sociale, de la o activitate la alta"[*2*].

Policalificarea creează omului posibilitatea de a lucra în două sau mai multe profesiuni, în funcţie de nevoile obiective ale societăţii. Ea contribuie astfel la o valorificare mai bună a posibilităţilor individuale şi răspunde adecvat modificărilor forţei de muncă din diferite domenii de activitate. În ultimă instanţă, putem spune că policalificarea asigură baza profesională necesară omului contemporan în vederea schimbării profesiunii de-a lungul existenţei sale active.

Căutînd să răspundă acestui imperativ al epocii actuale, învăţămîntul nostru liceal asigură elevilor cuprinşi în treapta a II-a bazele calificării în două sau trei profesiuni înrudite.

2. **Factorii care determină caracterul permanent al orientării şcolare şi profesionale.** Caracterul permanent al orientării şcolare şi profesionale este generat de o multitudine de factori. După opinia noastră, ponderea cea mai mare o au următorii patru: *a)* conturarea orientării ca subsistem educativ; *b)* dinamica profesiunilor; *c)* posibilitatea apariţiei unor modificări în structura persoanei; *d)* erorile posibile în procesul orientării.

a) *Conturarea orientării școlare și profesionale ca subsistem educativ.* Orientarea permanentă este, în primul rînd, o consecință incontestabilă a educației permanente din zilele noastre, care are la bază principii calitative relativ largi, caracterizate prin forme concrete de manifestare în diverse sisteme educative. Principiile fundamentale ale educației permanente au fost teoretizate inițial de către autorii raportului F a u r e, ele definind niște țeluri finale și oferind, în cele din urmă, o privire de ansamblu asupra educației care se cere desfășurată în cadrul unei societăți educative, al unei „societăți care învață".

Educația permanentă este un concept cuprinzător care include toate modalitățile de educație (formală, non-formală și informală) și care se întinde de-a lungul întregii existențe a individului avînd menirea de a-l ajuta să ajungă la cea mai deplină dezvoltare posibilă în viața personală, socială și profesională (R. H. D a v e). Acest concept se întemeiază pe datele furnizate de economia politică, sociologie și îndeosebi, pe *cercetările psihopedagogice care demonstrează că ființa umană se află într-o continuă transformare și că ea nu se poate realiza decît cu prețul unei ucenicii permanente.* Rezultă că *educația își găsește locul în toate momentele existenței individului și în totalitatea situațiilor și circumstanțelor în care se află el.*

Afirmațiile de mai sus rămîn valabile și în cazul orientării școlare și profesionale, care a devenit în prezent o *conponentă intrinsecă a educației*, un subsistem al acesteia. Integrarea orientării în procesul educației are la bază convergența finalității celor două sisteme — dezvoltarea personalității umane. Ceea ce distinge însă orientarea școlară și profesională de educația propriu-zisă este finalitatea ei preponderent practică, ce constă în dezvoltarea acestor componente ale personalității care să-i permită individului adoptarea unor decizii în conformitate cu aspirațiile și posibilitățile sale, precum și cu nevoile sociale privind forța de muncă.

Prin urmare, orientarea școlară și profesională reprezintă un subsistem al educației permanente contemporane, în cadrul căruia se asigură dezvoltarea personalității omului sub diferitele sale aspecte, pregătirea continuă a acestuia în vederea alegerii corecte și realiste a studiilor și profesiunii, „dezvoltarea profesională" sau profesionalizarea sa treptată. Principala deosebire dintre educația permanentă și orientarea școlară și profesională cu caracter permanent constă în faptul că prima se întinde pe durata întregii existențe a individului, în timp ce a doua are în vedere durata vieții sale active.

b) *Dinamica profesiunilor în lumea contemporană.* După cum se știe, profesiunile au și ele o viață proprie, o dinamică obiectivă. În condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane, se constată o adevărată explozie profesională, o revoluționare a profesiunilor, care se desfășoară concomitent pe două planuri relativ distincte: al modalității și al structurii profesiunilor. *Mobilitatea profesiunilor* se manifestă atît pe verticală (cronologic), cît și pe orizontală (în conținut). Sub aspect cronologic, apar unele profesiuni noi, se diversifică unele din cele existente, iar altele dispar. Asemenea fenomene sînt deosebit de frecvente astăzi, cînd peste jumătate din populația salariată a țărilor industrializate practică profesiuni care nu existau la începutul secolului nostru. Cît privește modificările produse în conținutul profesiunilor, precizăm că ele vizează îndeosebi modernizarea lor. Principalele modificări survenite în conținutul profesiunilor specifice epocii contemporane sînt considerate a fi următoarele: creșterea caracterului științific al pregătirii profesionale și a exercitării profesiunii; tehnicizarea profesiunilor sau intervenția frecventă și masivă a tehnicii în exercitarea lor; schimbarea raportului dintre munca fizică și munca intelectuală în favoarea celei din urmă și de aici creșterea gradului de intelectualizare a muncitorului; îngustarea ariei cuprinse în obiectul profesiunii etc. [3]

Mutațiile survenite în planul *structurii profesiunilor* se centrează pe două aspecte esențiale: schimbarea raportului de forțe între sectoarele de bază ale activității sociale și intelectualizarea profesiunilor. P r i m u l a s p e c t, ca expresie directă a industrializării. Indicatorul cel mai concludent de evaluare a acestui proces este scăderea populației active ocupate în agricultură.

Cel de- a l d o i l e a a s p e c t se exprimă prin modificări structurale de ordin calitativ, generat de extinderea și perfecționarea calculatoarelor și a microprocesoarelor în toate sferele vieții sociale. Automatizarea și cibernetizarea ridică necontenit nivelul calitativ al profesiunilor sporind, totodată, cererea de educație pentru cei chemați să le exercite.

Mobilitatea profesiunilor și schimbările survenite în planul structurii lor, alături de ideea policalificării și de necesitatea îndrumării tineretului spre grupuri de profesiuni înrudite au determinat totodată transformarea orientării școlare și profesionale într-o activitate cu caracter permanent, continuu.

c) *Posibilitatea apariției unor modificări în structura persoanei.* Unele modificări de acest gen pot apărea ca rezultat al maturizării individului, al îmbogățirii experienței și lărgirii orizontului său de cunoaștere, al eforturilor de autoinstruire și autoperfecționare etc. După cum se știe, ființa umană se realizează și este bine să se realizeze în permanență la alte niveluri, iar societatea este interesată în această ameliorare continuă a fondului personal.

Alte modificări sînt generate de pierderea parțială sau temporară de către individ a capacității sale de muncă, în urma unor boli sau accidente. Restabilirea echilibrului dina-

mic între persoană și profesiune este posibilă numai pe fundalul unei orientări școlare și profesionale cu caracter permanent, care să intervină în orice modificare a capacității de muncă a persoanei sau chiar în modificarea sarcinii. Se consideră că numai în cazul unui astfel de echilibru „se poate vorbi de prezență, în procesele de muncă, a unei stări de sănătate fizică și psihică". [4]

d) *Erorile posibile în procesul orientării.* Pe parcursul derulării procesului de orientare școlară și profesională se pot produce adesea și anumite erori. Diversele erori posibile pot fi generate, în primul rînd, de o serie de factori ce țin de elev și familia acestuia. Avem în vedere aici, desigur, existența și menținerea unor discrepanțe între: aspirațiile și posibilitățile elevului; aspirații și posibilități, pe de o parte și cerințele sociale, pe de altă parte; aspirațiile familiei și aspirațiile sau posibilitățile copilului etc.

În ceea ce privește familia, erorile sînt destul de numeroase și adesea cu consecințe adînci asupra viitorului școlar și profesional al copilului (neamestecul părinților în procesul alegerii studiilor și a profesiunii de către copil; intervenția exagerată a acestora, în sensul obligării copiilor de a face o anumită alegere; amînarea preocupărilor pentru alegerea studiilor și a profesiunii de către copii etc. Originea erorilor făcute de părinți rezidă îndeosebi în: *cunoașterea insuficientă sau greșită a personalității copiilor; lipsa de informații privind rețeaua școlară, lumea profesiunilor și cerințele vieții sociale; existența unor prejudecăți cu privire la importanța și ierarhia profesiunilor; adoptarea unor criterii nestiințifice cu privire la alegerea școlii și a profesiunii* (rentabilitatea, comoditatea aparentă, absența pericolului ș.a.), *ambiția de a hotărî singuri* etc. [5]

Alte cauze generatoare de erori în procesul orientării școlare și profesionale *țin de modul de organizare și desfășurare a acestuia și de școală, ca factor principal; eficiența redusă a unor acțiuni concrete de orientare, pregătirea psihopedagogică relativ scăzută a unor cadre didactice, lipsa de interes pe care o manifestă unele cadre didactice față de activitatea de orientare a elevilor, lipsa de unitate și experiențe a cadrelor didactice în procesul de orientare școlară și profesională* etc.

Desigur, erorile privind orientarea elevilor sînt posibile de-a lungul întregii școlarități. Important este însă ca imediat ce sînt depistate, ele să fie eliminate sau corectate. Dar pentru ca acest lucru să fie posibil, orientarea școlară și profesională nu se consideră niciodată încheiată definitiv; ci are după cum spune psihopedagogul francez J. Drevillon, un caracter relativ și provizoriu, pentru a putea fi pusă oricînd în discuție.

3. **Principalele forme de manifestare ale continuității și permanenței orientării școlare și profesionale.** Caracterul permanent al orientării școlare și profesionale prezintă mai multe aspecte sau forme de manifestare. După opinia noastră, cele mai semnificative sînt următoarele: *a)* extinderea acțiunilor de orientare la nivelul întregului sistem de învățămînt; *b)* urmărirea subiecților orientați; *c)* reorientarea școlară sau profesională.

a) Extinderea acțiunilor de orientare la nivelul întregului sistem de învățămînt. Orientarea școlară și profesională, desfășurată în cadrul sistemului de învățămînt, se caracterizează prin continuitate și permanență atît pe verticală, cît și pe orizontală. Ea ocupă un loc bine stabilit în cadrul fiecărei trepte și al fiecărui tip de învățămînt, schimbîndu-și doar formele și mijloacele de acțiune în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor, nivelul treptei de învățămînt, specificul studiilor și cerințelor vieții sociale. Pe verticală, continuitatea orientării este marcată de anumite etape, care se conturează pe parcursul școlarității. În cadrul sistemului nostru de orientare școlară și profesională, aceste etape corespund diferitelor trepte de învățămînt și anume: la nivelul *învățămîntului preșcolar*; la nivelul *învățămîntului primar*, unde avem școli cu clasele I—IV, școli speciale pentru deficienți și școli cu profil artistic; la nivelul *învățămîntului gimnazial*, unde se mențin aceleași tipuri de școli, iar la nivelul clasei a VIII-a se încheie acțiunile de preorientare; la nivelul *învățămîntului liceal*, unde actuala diversificare oferă elevilor posibilități opționale multiple în funcție de aptitudini, interese și grad de pregătire; la nivelul *învățămîntului superior*, unde se pun probleme de specializare diferențiată, de pregătire a terenului pentru integrarea studenților în profesiune, iar uneori chiar probleme de orientare spre alte studii sau profesiuni.

Pe parcursul acestor etape succesive ale orientării se conturează, totodată, unele *momente de maximă intensitate* în care se desfășoară, cu precădere anumite acțiuni de orientare, se exprimă opțiuni, se adoptă decizii privind studiile și profesiunea viitoare etc. Aceste momente se situează, de regulă, la intrarea și absolvirea unor cicluri sau trepte de învățămînt: la *intrarea în învățămîntul preșcolar și primar, la absolvirea gimnaziului, la absolvirea celor două trepte ale liceului, la intrarea în învățămîntul superior* și *la absolvirea acestuia.*

Pe orizontală, extinderea acțiunilor de orientare școlară și profesională are în vedere pătrunderea acestora și în celelalte compartimente ale sistemului de învățămînt, cum ar fi: *învățămîntul profesional, învățămîntul special, învățămîntul seral* etc.

b) *Urmărirea subiecților orientați.* Acest aspect al permanenței orientării școlare și profesionale se manifestă după trecerea elevilor într-un nou ciclu de studii, după absolvirea unei școli și intrarea în alta,

precum și după integrarea în viața socio-profesională. Urmărirea subiecților orientați reprezintă una din condițiile principale ale unei orientări științifice și eficiente. În acest fel, responsabilitatea cadrelor didactice se prelungește dincolo de zidurile școlii în care lucrează, în noile instituții școlare sau în întreprinderile în care se angajează foștii lor elevi. Colaborarea cu noile unități școlare sau productive în care sînt integrați subiecții orientați scoate în evidență modul și gradul de adaptare școlară sau profesională la noul loc de muncă, asigură continuitatea în cunoașterea personalității lor și creează condiții favorabile asistenței psihopedagogice necesare adaptării sau reorientării școlare sau profesionale.

c) *Reorientarea școlară și profesională.* Ca formă de manifestare a caracterului permanent al orientării școlare și profesionale, reorientarea are loc în cazul în care se dovedește că subiecții orientați nu se adaptează în mod corespunzător la studiile și profesiunea pentru care au optat. Întotdeauna, reorientarea este necesar să fie făcută în conformitate cu cerințele sociale, precum și cu interesele și posibilitățile reale ale celor în cauză.

Reorientarea nu este realizabilă fără dificultăți și sacrificii decît dacă există, între diferitele filiere oferite de învățămîntul gimnazial și liceal, destule posibilități astfel încît „trecerea de la una la alta să se poată efectua fără prejudicii pentru victimele unei orientări proaste". [6] Sistemul nostru de învățămînt dispune de o serie de reglementări care prevăd asemenea posibilități și chiar fac posibile trecerile de la unele la altele (posibilitatea optării pentru treapta I la liceele în care au rămas locuri disponibile, posibilitatea participării la concursul pentru treapta a II-a la orice tip de liceu, posibilitatea continuării treptei a II-a de liceu în învățămîntul seral și fără frecvență etc.). În cazul populației active, reorientarea profesională se face pe fundalul policalificării dobîndite anterior. Atunci cînd elevii care sînt reorientați nu beneficiază de policalificare, se recurge la *recalificarea profesională*. Aceasta constă într-o pregătire teoretică și practică desfășurată în vederea dobîndirii unei noi meserii sau a unei noi calificări profesionale.

4. **Concluzii.** În zilele noastre, orientarea școlară și profesională nu mai poate fi concepută și desfășurată decît ca un proces continuu, permanent, integrat în educația și viața omului contemporan. Premisele realizării acestui deziderat, au fost create, treptat, prin prelungirea duratei școlarității (îndeosebi a învățămîntului general obligatoriu) și prin recurgerea, pe scară tot mai largă, la soluția policalificării.

Caracterul permanent al orientării să nu se confunde însă cu fenomenele de instabilitate profesională, generate de „o fluctuație nemotivată a unor interese superficiale" (M. Ghivirigă). El este impus de o serie de factori determinanți, între care ponderea cea mai mare o au: *conturarea orientării ca subsistem educativ, dinamica profesiunilor, posibilitatea apariției unor modificări în structura persoanei și erorile posibile în procesul orientării.* Ca forme principale de manifestare a continuității și permanenței orientării putem distinge: *extinderea acțiunilor de orientare la nivelul întregului sistem de învățămînt, urmărirea subiecților orientați și reorientarea.*

O ultimă precizare se referă la faptul că, *în condițiile unei orientări școlare și profesionale cu caracter permanent, noțiunile de reușită și eșec dobîndesc uneori noi semnificații.* Astfel, *persoana care suferă un eșec la o vîrstă dată și pe un anumit plan în dezvoltarea sa* (școlară sau profesională) *are posibilitatea de a găsi alte prilejuri de afirmare și împlinire a personalității.* În acest fel, *ea nu mai rămîne, ca altădată, o prizonieră permanentă a eșecului pe care l-a suferit cîndva, într-una sau alta din etapele procesului de orientare.*

BIBLIOGRAFIE

1. x x x *Directivele Congresului al XIII-lea al Partidului Comunist Român...*, Editura Politică, București, 1984, p. 48.
2. Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura Politică, București, 1984, p. 36.
3. D. Ozunu, E. Pop, *Educație și profesiune*, Editura Politică, București, 1979, p. 49.
4. I. Holban, *Integrarea și adaptarea socio-profesională. Stabilitate și modalitate profesională*, în vol. *Domenii ale pedagogiei* (coord. St. Stoian), E.D.P., București, 1983, p. 108.
5. M. Ghivirigă, *Tendințe contemporane ale orientării școlare și profesionale*, E.D.P., București, 1976, p. 124.
6. J. Thomas, *Marile probleme ale educației în lume*, E.D.P., București, 1977, p. 42.

(Urmare din pag. 34)

dului, numai așa reușind o implicare conștientă a elevului în actul de instruire și autoinstruire. Testele, fișele diferențiate au o largă aplicabilitate în învățămîntul nostru actual. Există, de asemenea în manuale suficiente probleme pentru toate nivelele de cunoaștere. O justă alegere a lor este un act educativ de mare valoare și consider că foarte mulți dascăli au introdus în sistemul lor de evaluare un mod mai elastic, mai democratic de a pune problema. O tratare diferențiată înseamnă în primul rînd un consum de energie, de timp și de afectivitate, iar de la teoria pedagogică la practica pedagogică drumul este anevoios.

Activitatea profesorului de matematică în contextul actual cere dăruire, implicare plenară, responsabilitate și pasiune. Să nu uităm că cei ce pot fi astăzi îndrumători ai primilor pași în labirintele matematicii o datorează unor minți și suflete nobile care acum 10, 20, 30 de ani au avut dragostea și priceperea de a le face matematica accesibilă.

Metodologia instruirii practice pe simulatorul de conducere

Ing. dr. GHEORGHE ALBU
Liceul Industrial Nr. 10 din Timişoara

METODA INSTRUIRII pe simulator este complexă şi se bazează pe acţiune, prin care se formează, perfecţionează şi se evaluează comportamentul cognitiv, psihomotor şi afectiv al conducătorului auto.

Simulatorul, sistem tehnic de complexitate constructivă şi funcţională mai redusă ca cel real, are multiple posibilităţi de exploatare, plasînd subiectul instruit în situaţii similare cu cele reale, permite evaluarea mai ştiinţifică a comportamentului acestuia de-a lungul întregii perioade de instruire.

În lumina polivalenţei funcţionale a simulatorului, utilizarea corectă a acestui mijloc de instruire, pentru asigurarea unui maxim de eficienţă, impune aplicarea creativă a principiilor generale ale învăţămîntului, principii ce primesc în acest context o exprimare şi un conţinut specific. Formularea şi definirea obiectivelor, a transformărilor sau performanţelor pe care urmează să le înregistreze în formarea sa elevul, reprezintă punctul de pornire în conceperea tehnologiei de instruire pe simulator, evită transformarea acestuia într-un simplu joc.

O problemă de bază o constituie necesitatea unei corelări riguroase între disciplinele „Cunoaşterea, întreţinerea, repararea şi exploatarea autovehiculelor", „Reguli de circulaţie" şi practica de conducere a autovehiculelor şi instruirea pe simulator, condiţie deosebită dacă se are în vedere cunoaşterea şi formarea priceperilor şi deprinderilor necesare manevrării autovehiculului în condiţiile traficului rutier.

Pornind de la aceste succinte consideraţii, (avînd în vedere şi cercetările întreprinse pe plan mondial de către: P. J. Tansex, D. Undwin, J. D. Manen, J. P. Hooft, J. B. Brug jr. *în Anglia*, E. Ehrmann, Ph. Muller, P. Silberer *în Franţa*, A. Mehtiev şi M. Askerov *în U.R.S.S.*), cît şi de la practica şcolară, am ajuns la concluzia că metoda instruirii pe simulator este deosebit de eficientă dacă se utilizează în trei etape distincte.

Formularea şi definirea obiectivelor operaţionale în instruirea pe simulator a elevilor *pe care* îi pregătim pentru meseria de conducător auto au ca punct de plecare structura şi specificul activităţii de conducere a autovehiculului, aria de sarcini ce trebuie rezolvate la un anumit nivel de performanţă.

Formarea structurilor psihocomportamentale şi adecvarea acestora la specificul sarcinilor pe care le implică activitatea de conducere auto se realizează treptat prin parcurgerea mai multor etape distincte.

1. **Etapa de iniţiere** se desfăşoară compact de-a lungul a nouă ore, organizate în 5–6 şedinţe. La începutul ciclului de instruire ne propunem ca elevul să cunoască şi să-şi formeze priceperile şi deprinderile de conducere, prin parcurgerea mai multor faze. *În prima fază* (de orientare şi familiarizare) se prezintă aparatura de bord şi comenzile autovehiculului (ambreiajul, frîna, acceleratorul, maneta schimbătorului de viteză, semnalizatorul pentru schimbarea direcţiei de mers etc.).

Informaţia transmisă, modelul prezentat, demonstraţia însoţită de explicaţii, contribuie la elaborarea mintală a planului de lucru. Această fază nu este pur cognitivă, ci în cadrul ei au loc şi încercări de efectuare a mişcărilor (un exerciţiu pregătitor), urmînd îndeaproape modelul prezentat. *În faza a doua* — elevul exersează fiecare manevră separat — (învăţarea pe părţi), verbalizînd fiecare acţiune executată (predomină controlul verbal al acţiunii). *Următoarea fază* este cea în care manevrele executate separat se unifică într-un întreg. Elevul exersează pînă în momentul în care diferitele acţiuni se constituie în stereotip dinamic (executarea cu precizie, uşurinţă, rapiditate a mişcărilor în succesiunea lor).

Faza sistematizării şi a integrării deprinderii în activitatea de conducere a autovehiculului — se face pe baza prezentării filmului didactic pentru etapa respectivă — care cuprinde situaţii concrete întîlnite în traficul stradal privind: pornirea, trecerea corectă dintr-o viteză inferioară în una superioară şi invers, semnalizarea unei depăşiri, a unei schimbări a direcţiei de mers şi oprirea. Atenţia se orientează în această fază spre ansamblul activităţii şi nu spre actele componente.

Pentru creşterea eficienţei instruirii, planificarea orelor de simulator şi cea a orelor de conducere pe autovehicule sînt întrepătrunse, primele fiind obligatoriu în avans, iar pentru

conştientizarea şi deprinderea subiecţilor cu operaţionalizarea noţiunilor teoretice se recomandă o planificare corespunzătoare la „Cunoaşterea, întreţinerea, repararea şi exploatarea autovehiculelor", „Reguli de circulaţie" şi practica de atelier.

Pentru evaluarea comportamentului cognitiv, psihomotor şi chiar afectiv, la sfîrşitul acestei etape de instruire, cu ajutorul aparaturii electronice din dotare, înregistrăm pentru fiecare elev diagramele de control. Reprezentînd marea majoritate a manevrelor executate de subiecţi, într-un sistem grafic uşor şi rapid interpretabil şi raportînd la diagrama de control-etalon, evaluăm progresul şcolar realizat, stabilim „strategia" de instruire ce trebuie aplicată de către maistrul instructor de conducere în perioada următoare, în raport cu performanţele realizate de către fiecare elev.

2. În cea de **a doua etapă a metodei instruirii pe simulator,** elevii cunosc şi dobîndesc priceperi şi deprinderi de circulaţie în condiţii de trafic intens. Avînd aceeaşi structură organizatorică ca şi în etapa de iniţiere, aceasta se planifică la începutul celui de-al II-lea trimestru. În acest scop sînt studiate temele: „Recepţionarea şi identificarea indicatoarelor şi marcajelor", „Circulaţia în intersecţii" „Preselectarea traficului pe benzi de circulaţie", „Depăşirea" cu ajutorul filmelor sonore realizate în situaţii reale.

În această etapă se cere elevilor atît manevrarea corectă a autovehiculului cît şi respectarea unor norme rutiere concrete apărute în film. Elevul trebuie să identifice, să interpreteze şi să decidă prompt în situaţia dată. Accentul se pune pe rapiditatea sesizării apariţiei indicatoarelor rutiere, a identificării acestora şi corectitudinea deciziei luate în raport cu semnificaţia lor. De asemenea, se urmăreşte comportamentul elevului faţă de alte situaţii concrete, cum ar fi: corectitudinea efectuării unei depăşiri, trecerea corectă de pe o bandă de circulaţie pe alta, încadrarea corectă pe benzi în intersecţii în raport de direcţia de mers.

În mod special se exersează coordonările mixte dintre veriga senzorială şi cea motorie, care, în contextul activităţii de conducere, vor forma o unitate funcţională.

Se acordă atenţie deosebită conştientizării elevilor asupra posibilităţilor de perfecţionare şi a eforturilor ce urmează să le depună, pentru eliminarea greşelilor sesizate în urma observării şi a interpretării diagramelor de control. Profesorul indică fiecărui elev şi modalităţile de optimizare a activităţii de conducere auto.

Diagramele de control realizate la începutul şi sfîrşitul etapei de instruire relevă progresul şcolar realizat de fiecare elev în cadrul practicii de conducere în poligon, permit instructorului să repete situaţiile normale sau extreme, care în mod real sînt tranzitorii, avînd posibilitatea instruirii diferenţiate, pînă la obţinerea rezultatelor corespunzătoare.

3. **A treia etapă a metodei instruirii pe simulator,** cu o durată de 6 ore, se desfăşoară la sfîrşitul ciclului de instruire, după ce elevii şi-au însuşit în totalitate regulile de circulaţie şi au efectuat aproape în întregime orele de conducere.

În această etapă se aprofundează noţiunile de conduită preventivă prin prezentarea de situaţii rutiere conflictuale generatoare de accidente, solicitînd elevului variante de soluţii de prevenire sau cel puţin de diminuare a accidentului. În acest scop se dau elevilor exemple concrete înregistrate pe peliculă, care reprezintă accidente reale şi li se cere să găsească soluţia optimă de evitare a accidentului.

Alegerea unei variante, necesită un grad ridicat de promptitudine şi operativitate în gîndirea deciziei optime. Capacitatea de decizie este în funcţie de informaţia recepţionată şi prelucrată. Ea depinde însă şi de structurile operatorii ale gîndirii cît şi de cunoştinţele acumulate de fiecare elev şi de caracteristicile personalităţii sale.

Metoda folosită de noi este mai eficientă dacă este asociată cu metoda exerciţiului, metoda învăţării prin descoperire, metoda problematizării, metoda algoritmizării, însoţite de studiul bibliografiei de specialitate etc.

Faţă de alte metode didactice, metoda instruirii pe simulator este operativă, putîndu-se repeta fiecare mînuire pînă ce comportamentul acţiunii se automatizează, sistemul de semnalizare optic şi acustic al simulatorului de conducere permiţînd autocontrolul şi autoaprecierea, dezvoltîndu-i elevului spiritul critic şi autocritic. De asemenea, se pot repeta după dorinţă situaţiile normale sau extreme, care în mod real sînt tranzitorii, existînd posibilitatea de exersare şi însuşire conform structurii individului (instruire diferenţiată) pînă la obţinerea rezultatelor corespunzătoare. Creează motivaţii, suscită interesul printr-o participare activă a subiecţilor.

Metoda oferă posibilitatea unei evaluări ştiinţifice riguroase şi permanente a achiziţiilor pe plan comportamental şi a însuşirilor de personalitate, implicate de meseria de conducător auto. Din multitudinea parametrilor, ce caracterizează evoluţia comportamentului psihomotor, cognitiv şi chiar afectiv, în consens cu acestea se pot stabili strategii de lucru, în raport cu performanţele realizate de fiecare elev în parte. Ea scurtează sensibil timpul de instruire, pentru a se ajunge la un anumit nivel de performanţă, întrucît elevii pot fi buni conducători auto, conducînd în condiţii de perfectă securitate şi în afara factorilor inhibitorii ai situaţiei reale. Totodată, apreciem că această metodă este economică, deoarece permite lucrul în grupe formate din 12 elevi, profesorul avînd posi-

(Continuare în pag. 53)

Despre necesitatea abordării cunoștințelor într-o viziune sistemică, integratoare, precum și despre posibilitatea realizării acesteia în procesul instructiv-educativ, literatura de specialitate, cercetările întreprinse, cît și unele rezultate obținute pînă acum în activitatea didactică sînt convingătoare.

În dorința de a răspunde, totuși, mai cuprinzător la întrebarea pusă de autorii prezentului material: care sînt implicațiile pedagogice ale interdisciplinarității?, solicităm opinia specialiștilor, cercetătorilor, cadrelor didactice, ca prin soluții practice, concrete, metode, procedee de lucru, în cadrul unei discipline sau alteia să vină efectiv în sprijinul perfecționării procesului instructiv-educativ, al creșterii calității actului de predare-învățare.

Implicațiile pedagogice ale interdisciplinarității

VASILE POPEANGĂ, VICTOR ȚÎRCOVNICU

Operăm cu conceptul de interdisciplinaritate în sensul stabilit de A. Becleanu-Iancu, în Dicționarul de filosofie: „proces de cooperare, unificare și codificare unitară a disciplinelor științifice contemporane, caracteristic actualei etape de dezvoltare a cunoașterii științifice, în care fiecare disciplină își păstrează autonomia gnoseologică, specializarea și independența relativă și, în același timp, se integrează în sistemul global de cunoștințe"[1]. Dacă interdisciplinaritatea s-a impus ca o tendință specifică a cunoașterii contemporane, procesul de învățămînt, care este o formă de cunoaștere, primește și el această notă, pe care un ansamblu coerent, întregul unitar — sistemul unitar de informații științifice — o imprimă componentelor sale.

Conturată ca o problemă de metodologie a științei, interdisciplinaritatea prezintă implicații metodologice pentru procesul de predare-învățare. Dacă între științe există o conexiune, implicit, între disciplinele științifice existente în procesul de învățămînt trebuie să existe o conexiune menită să asigure construirea, prin activitatea de învățare, a unui sistem unitar, coerent, logic structurat, de informații științifice. Pe aceste raționamente se bazează întrebarea firească sub raport logic: *care sînt implicațiile pedagogice ale interdisciplinarității?*

Considerațiile noastre vor viza atît domeniul pedagogiei ca disciplină a activității educative, cît și practica didactică de comunicare și asimilare a științei în procesul de învățămînt. Dezvoltarea pedagogiei ca disciplină teoretică a fost însoțită de un dublu proces epistemologic: *întrepătrunderea cu alte discipline și apariția în interiorul domeniului său a unor ramuri noi, care au accentuat caracterul multidisciplinar al pedagogiei.* Pentru a spori eficiența acțiunii educative pe baza datelor furnizate de psihologie, sociologie, logică, interesul cognitiv privind conexiunile cu aceste discipline a crescut. Conexiunile au dus la întrepătrunderi științifice și la constituirea unor științe interdisciplinare: psihologie pedagogică, pedagogie socială. În interiorul pedagogiei s-au constituit ramuri ale ei, care sînt ansambluri, relativ omogene, de cunoștințe subordonate aceluiași scop al formării omului, așa cum sînt didactica, metodica, pedagogia preșcolară, pedagogia școlară, pedagogia postșcolară, pedagogia tehnică, fapt care îndreptățește teoreticienii din acest domeniu să se refere la sistemul științelor pedagogice[2].

[1] *Dicționar de filosofie*, Editura Politică, 1978, p. 359. Vezi și precizarea făcută de A. Becleanu-Iancu, în studiul său *Interdisciplinaritatea, imperativ al științei contemporane*, în vol. *Interdisciplinaritatea în știința contemporană*, Editura Politică, 1980, p. 55.

[2] *Dicționar de pedagogie*, E.D.P., 1979, p. 337.

Astfel, *pedagogia s-a conturat ca disciplină cu vocație multi și interdisciplinară.*

Implicațiile interdisciplinarității, considerată ca o metodologie a procesului de învățămînt, au rațiunea lor suficientă în caracterul de sistem al științei și al procesului de învățămînt. *Consecințele aplicative ale interdisciplinarității* pot fi detectate sub raport logic pe următoarele planuri: *1)* organizarea activității de comunicare pedagogică într-o viziune interdisciplinară; *2)* predarea într-o viziune interdisciplinară a diferitelor discipline din planul de învățămînt și *3)* formarea specialiștilor. Vom proceda la o analiză sumară a acestor planuri.

1. Organizarea predării cunoștințelor a evoluat de la enciclopedismul medieval spre monodisciplinaritatea întîlnită și azi în planurile de învățămînt. Treptat, procesul de predare-învățare a fost organizat într-o viziune monodisciplinară, cuprinzînd un număr variabil de discipline autonome, predate în clasele I—IV de un singur educator, iar în cele gimnaziale și liceale de educatori specializați în ramurile științifice respective. *Abordarea interdisciplinară a procesului de învățămînt a determinat apariția unei viziuni reconstructive a structurii lui.* Așa au apărut proiectele de știință combinată[3], integrarea unor obiecte, precum și introducerea unor obiecte noi determinată de rațiuni științifice și educative: genetica, tehnologia, informatica. Gruparea, din rațiuni didactice, a unor discipline de învățămînt cu caracter combinat sau integrativ ar elimina paralelismele, ar conduce spre comprehensiunea integralității științei și a relațiilor cauzale dintre fenomene. Programa de biologie pentru liceu, elaborată în 1979 de un larg colectiv de specialiști, are ca notă definitorie integrarea unor probleme de bază ale fiziologiei, geneticii, ecologiei, filogeniei într-o viziune didactică unitară. Discipline combinate sau integrate s-ar putea realiza și în domeniul științelor care au ca obiect studiul societății sau al culturii. O disciplină integrată din domeniul culturii ar conduce spre o reconstrucție didactică echilibrată a varii discipline, cum sînt teoria literaturii, folcloristica, estetica, muzica, artele plastice, istoria filosofiei, care ar putea fi predate integrat, centrate pe mari idei generale sau teme.

2. Predarea într-o viziune integrată a disciplinelor de învățămînt monodisciplinare, autonome sub raportul structurii, metodologiei și funcționalității este direcția cea mai fructuoasă sub raport cognitiv pentru elev.

Formele de manifestare metodologică a interdisciplinarității în procesul de predare-învățare sînt următoarele: a) transferul operațional de informații pentru explicarea unor fenomene, definirea unor concepte și explicarea unor teoreme aparținînd unui domeniu științific; *b)* transfer de metode și modele de la o disciplină la alta și *c)* stabilirea de conexiuni între diferite discipline pentru refacerea unității științei.

Ne vom referi sumar la aceste aspecte metodologice.

În studiul biologiei, apelul la cunoștințele de chimie este necesar pentru explicarea funcționalității normale a organismului uman. Predarea cunoștințelor despre digestie și funcțiile metabolice implică explicarea degradărilor chimice care se petrec sub acțiunea enzimelor. Este evident că atunci cînd vorbim de funcția metabolică a glucozei, de rolul acidului clorhidric în activarea pepsinogenului, să ne referim atît la substanța chimică, deci să apelăm la informații oferite de chimie, cît și la rolul ei energetic și metabolic. Acest *transfer de informații* de la chimie spre biologie determină un proces logic de întrepătrundere a celor două discipline științifice studiate în școală; proces facilitat de abordarea interdisciplinară a actului predării cunoștințelor.

Pentru a se realiza abordarea interdisciplinară a procesului de învățare, e necesar ca transferul de informații dintr-o disciplină în alta să aibă un caracter organizat, să fie metodic și statornic, contribuind la deschiderea predării obiectului respectiv. Astfel se realizează întrepătrunderile dintre diferite discipline, posibile în cuplurile geografie-economie, geografie-matematică, geografie-biologie, fizică-matematică, fizică-tehnologie, chimie-biologie și altele.

În lecțiile de lectură literară din învățămîntul gimnazial, cînd se apelează la cunoștințe furnizate de gramatică, istorie, geografie, arte plastice, pentru a se asigura accesibilitatea comentariului și comprehensiunea mesajului, întrepătrunderile disciplinelor sînt eficiente pe plan cognitiv. Informațiile de natură istorică și sociologică trebuie însă să fie integrate în mod rațional în structura comentariului, fără a se face abuz de rolul lor explicativ, fapt care ar conduce la denaturări sau la sociologism vulgar în comentarea operei.

Metodele de învățămînt prezintă o autonomie didactică relativă datorită conținutului informațional care se comunică. Specificitatea metodelor e dată de conținutul disciplinei științifice, iar polivalența lor de utilizarea în contexte informaționale diferite. Utilizarea unei metode în predarea mai multor obiecte de învățămînt determină depășirea granițelor specificității obiectului. Astfel, *metoda primește nota de polivalență care atestă funcțiile ei interdisciplinare.* O metodă specifică unui obiect de învățămînt utilizată de alt obiect dobîndește funcții interdisciplinare. Comentarea textului e o

[3] Lazăr Vlăsceanu, Viorel Nicolescu, *Modelul Nuffield de organizare interdisciplinară a conținutului învățămîntului*, în „Revista de pedagogie", nr. 3, anul XXXII, 1983, p. 56.

metodă specifică lecturii literare și istoriei literaturii, dar utilizată la istorie sau geografie dobîndește *funcții interdisciplinare*[4]. La fel, compoziția liberă sau tematică, specifică lecturii literare și literaturii, prezintă virtuți interdisciplinare[5]. Reamintim și utilizarea teoriei grafelor din matematică în didactică[6]. Procesul de matematizare a disciplinelor științifice conduce în mod logic la utilizarea modului de gîndire matematic[7]. Chiar conceptul de interdisciplinaritate poate fi explicat și precizat ca *domeniu* de intersecție a două mulțimi de informații din două domenii științifice autonome, pe cînd disciplinele care nu au informații comune, deci nu se interferează, sînt *disjuncte*[8].

Predarea monodisciplinară are ca urmare accentuarea frontierelor disciplinelor științifice din planul de învățămînt, granițe care nu există în realitate din cauza unității științei. Caracterul de sistem al științei ne obligă la reconstituirea ei didactică tot într-o viziune sistemică. Reconstituirea integralității științei printr-o metodologie interdisciplinară conferă acesteia o funcție unificatoare a ansamblului științific asimilat de elevi. Integrarea cunoștințelor în mari ansambluri integrative ne obligă la conexiuni interdisciplinare. *Un model de programă cu deschideri interdisciplinare se poate elabora prin axarea cunoștințelor în jurul unor mari teme generale*, cum ar fi la biologie evoluția ființelor, relația organism-mediu, funcțiile vitale ale organismelor și altele. Geografia înlesnește stabilirea de multiple relații interdisciplinare prin apelul la cunoștințe de fizică, chimie, matematică, zoologie, botanică, istorie, economie politică. Se poate organiza comunicarea pedagogică prin stabilirea unor teme generale în jurul cărora să fie grupate informațiile transmise. Amintim cîteva teme: „Mediul geografic și umanizarea lui"; „Elementele fizice ale mediului geografic", „Elementele biologice ale mediului geografic"; „Repartiția și ocupația populației"; „Marile drumuri ale Terrei"; „Activitățile colectivelor umane în mediul lor de viață"; „Schimburile de bunuri în lume" și altele. Un asemenea mod de organizare a comunicării pedagogice ar contribui la înlocuirea descriptivismului cu explicarea relațiilor om-mediu.

Lecțiile de sinteză constituie și ele o modalitate de abordare interdisciplinară. Cuplurile metodologice pe care L. Blaga[9] le vedea realizate prin ajustarea a două metode, dintre care una era, în special, matematica, pot fi extinse sub raport organizatoric, prin fixarea unor cupluri didactice menite să conducă procesul de sintetizare a cunoștințelor din două discipline de învățămînt. Unele teme *cu caracter recapitulativ în care se realizează o întrepătrundere*, a cunoștințelor din discipline de învățămînt diferite pot fi pregătite de cupluri didactice de profesori. Astfel, ne gîndim la dezbaterea temelor „Fenomenele chimice ale nutriției" (pregătită și chiar condusă de profesorii de biologie și chimie); „Viața în ecosistemele acvatice" (biologie-geografie); „Economia socialistă a patriei în perspectiva timpului" (geografie-economie); „Premisele folclorice ale culturii române" (literatură-istorie), „Vocația europeană a culturii române" (istorie-literatură-muzică-arte plastice). Lecțiile de sinteză realizate sub forma unor dezbateri, prezentări de lucrări elaborate de grupe de muncă sau comentarea informațiilor asimilate de elevi din sursele documentare, consultate în mod independent, constituie modalități de diversificare a conexiunilor dintre diferitele discipline.

Sub raport pedagogic, metodologia interdisciplinară are o funcție integratoare datorită reliefării conexiunilor dintre discipline, dar și convergenței lor pentru a se realiza un obiectiv comun: formarea concepției științifice despre lume și viață. Lecțiile introductive ale fiecărui obiect de învățămînt, în care stabilim obiectivele, metodele de cercetare, și pregătim pe elevi pentru asimilarea volumului de informații specific obiectului, ne conduc, în mod logic, spre stabilirea de *corelații interdisciplinare*. În aceste lecții, în care integrăm disciplina respectivă într-o grupă de științe ale naturii, societății sau acțiunii, conturăm în mod implicit o viziune de ansamblu asupra științei, care este unitară în integralitatea ei.

Conexiunile metodologice dintre obiectele de învățămînt se stabilesc și prin relevarea relațiilor logice fundamentale. În studiul tuturor obiectelor de învățămînt gîndirea elevilor poate fi formată pentru a preciza valoarea unei aserțiuni (adevărată, falsă), a sesiza negarea și coordonarea enunțurilor sau aplicarea principiului terțiului exclus. Dacă vom conduce gîndirea elevilor spre descoperirea relațiilor logice, le vom forma capacitatea de reflecție asupra informațiilor care li se transmit în lecții. Metodologia interdisciplinară în predare implică deschiderea obiectului predat spre domenii vecine, prin conexiuni stabilite între ele. Matematica și logica pot împrumuta celorlalte obiecte de învățămînt modelul coerenței logice a argu-

(Continuare în pag. 58)

[4] Petru Demetru Popescu, *Metodologia folosirii textului în lecțiile de istorie*, în „Revista de pedagogie", nr. 3, anul XXXIII, 1984, p. 48.

[5] Sidonia Simionescu, *Compozițiile școlare și corelarea interdisciplinară*, în „Revista de pedagogie", nr. 10, anul XXXII, 1983, p. 34.

[6] David Rimer, *Asupra teoriei grafelor în cercetări în metodică*, în „Revista de pedagogie", nr. 10, anul XXIX, 1980.

[7] Ilie Pîrvu, *Introducere în epistemologie*, Editura Științifică și Enciclopedică, 1984, p. 96.

[8] *Interdisciplinaritatea în știința contemporană*, Editura Politică, 1980, intervenția lui Ioji Bonis, p. 385.

[9] L. Blaga, *Experimentul și spiritul matematic*, Editura Științifică, 1969, p. 145.

Lecția de filosofie în viziune interdisciplinară și valențele ei educative

Prof. LAURENȚIU LUCA
Liceul Industrial „Steagul Roșu", Brașov

Eficiența lecției de filosofie desfășurată în manieră interdisciplinară, în vederea realizării cît mai depline a misiunii sale sociale, prespune respectarea și adaptarea la specificul activității didactice a criteriilor epistemic, metodologic și aplicativ pe care interdisciplinaritatea le presupune. Din această perspectivă, credem că se justifică elaborarea unui capitol al didacticii care să trateze problema interdisciplinarității disciplinelor de învățămînt, funcție de rigorile științei contemporane și de specificul procesului instructiv-educativ.

Sîntem, așadar, într-o situație de cunoaștere [5, p. 62], care presupune obligatoriu un moment explicit al experimentării eficienței instructive și valențelor educative ale interdisciplinarității în procesul de învățămînt. Numai astfel noile date cucerite prin investigație își vor găsi formulări tot mai exacte la nivelul discursului didacticii. Numai astfel vom avea un temei robust al reevaluării fundamentale și restructurării de ansamblu ale conținutului disciplinelor de învățămînt — filosofia în cazul nostru — funcție de exigențele interdisciplinarității.

Din cele expuse anterior, rezultă că *reușita lecției de filosofie, în viziune interdisciplinară, nu poate fi conjuncturală.* Ea presupune o opțiune categorică privind, în primul rînd, numirea criteriului epistemic ce vizează structurarea și organizarea cunoștințelor în totalitatea lor. Un posibil prim pas al profesorului de filosofie poate consta în inventarierea acelor concepte care slujesc, la nivelul epistemologiei contemporane, explicarea unității existenței materiale și relației omului cu existența. În acest sens, pot fi folosite sisteme conceptual-explicative de genul: materie-mișcare — reflectare-informație — conștiință — cunoaștere — acțiune; materie, energie, informație [14, p. 258), în calitate de trei elemente constitutive ale naturii și furnizoare ale materialelor activităților și creațiilor omului; entropie-informație; mișcare orientată-scop; posibilitate-probabilitate-realitate; feed-back; structură; sistem ș.a.m.d.

Pe baza unor asemenea structuri conceptuale, integrate consecvent în lecție, fiecare profesor de filosofie poate realiza *dezideratul epistemologic al explicației bazate pe cooperare, unificare și codificare unitară.* Din această perspectivă, se justifică și aprecierea Sabinei Constantin potrivit căreia „... în ultimă instanță, întreaga răspundere pentru conținutul lecției revine celui care predă; profesorul este cel care garantează calitatea conținutului învățămîntului" [3. p. 90].

Restructurarea și reorganizarea conținutului lecțiilor de filosofie pe baza unor structuri teoretico-explicative unitare au o premisă serioasă și în mișcarea creată de L. von Bertálanffy, sub numele de „teoria generală a sistemelor", care, înglobînd deopotrivă științele umane și cele ale naturii, are drept scop, după cum remarcă J. Piaget, să degaje structurile teoretice comune care intervin în toate încercările de sinteze [12, p. 123].

Considerăm totodată că nu greșim afirmînd că abordarea interdisciplinară a conținutului lecției de filosofie se constituie într-unul din criteriile axiologice ale evaluării activității profesorului de filosofie. În această calitate, interdisciplinaritatea ne permite să detașăm mai categoric profesorul creativ care, pe baza unei permanente informări, prin efortul însușirii și stăpînirii mai multor limbaje — logico-matematic, cibernetic, al teoriei informației și teoriei generale a sistemelor — reformulează și restructurează conținutul lecției de filosofie, oferind elevilor instrumentele teoretice, metodologice și atitudinale pentru înscrierea adaptativă în construirea efectivă a viitorului dezirabil.

Continuînd analiza adaptării criteriilor interdisciplinarității la specificul activității didactice, ajungem, în mod necesar, la problema metodei. În principiu, considerăm că este necesar ca lecția de filosofie să-și subsumeze primordial alegerea metodei, indiferent de forma sa de organizare, funcție de finalitatea construcției conștiente a modurilor comuniste de viață. Acest cadru referențial presupune *opțiunea profesorului de filosofie pentru metodele cu un pronunțat caracter formativ-educativ* care, așa cum remarcă E. Faure, să cultive personalitatea elevului în întreaga sa bogăție, în complexitatea expresiilor și angajamentelor sale, care-l formează ca individ, ca membru al unei colec-

tivităţi, ca cetăţean şi producător, ca om al creaţiei pe multiple planuri ale ştiinţei, tehnicii, artei şi vieţii sociale [4, p. 14].

Optăm, deci, *pentru metode active şi participative care, bazîndu-se pe un pronunţat caracter euristic, se opun transmiterii şi asimilării unor cunoştinţe gata făcute şi antrenează elevul de liceu pe drumul cu meandre care, simulînd procesul cunoaşterii, va avea ca finalitate redescoperirea adevărului.*

Realizarea efectivă a unei lecţii de filosofie în manieră interdisciplinară beneficiază de cîteva premise. Consemnăm în acest sens împrejurarea că abordarea globală a programei de filosofie conduce fără echivoc la constatarea caracterului, dacă nu interdisciplinar, cel puţin pluridisciplinar al materiei de studiu [11, p. 10]. Ca reflex, în atitudinea marii majorităţi a profesorilor de specialitate se remarcă asimilarea caracterului pluridisciplinar al filosofiei [11, p. 10].

Deosebirile de conţinut dintre pluridisciplinaritate şi interdisciplinaritate creează însă serioase probleme teoretice şi metodice asupra cărora ne propunem să insistăm în continuare. Din motivele enunţate pînă în prezent, eforturile noastre de exemplificare se opresc la tema „Unitatea materială a existenţei", pe care o vedem abordată într-o lecţie de sinteză a sistemului de lecţii „Materialitatea existenţei". Ţinînd cont de această opţiune, *sistemul va cuprinde patru lecţii cu următoarele teme: categoria filosofică de materie; categoriile filosofice de mişcare, spaţiu, timp; materie şi conştiinţă; unitatea materială a existenţei* [vezi 11, p. 107]. Dacă în primele trei lecţii profesorul a pus bazele unei înţelegeri noţional şi metodologic unitare, prin valorificarea informaţiilor deţinute de elevi de la alte discipline, ultima lecţie poate fi organizată ca lecţie de consolidare şi sistematizare a cunoştinţelor care, în funcţie de specificul clasei şi experienţa profesorului, se poate desfăşura în mai multe variante: *rezolvare de probleme, recapitulare, discuţie finală, expunere de sinteză concluzivă, cu mai mulţi profesori*. Optăm pentru ultima variantă — lecţia cu mai mulţi profesori — datorită dificultăţii ei metodice pe de o parte, avantajelor instructiv-educative pe de altă parte. Lecţia trebuie atît de bine pregătită încît să nu rămînă interdisciplinară doar în intenţie şi doar pluridisciplinară în fapt. Evitarea unei asemenea false realizări presupune *pregătirea prealabilă a unui punct de vedere unitar, pe baza integrării conceptelor directoare şi metodelor într-un ansamblu unic, prin colaborarea profesorilor care urmează să realizeze activitatea în clasă. Alegerea colaboratorilor-profesori de alte specialităţi se face în funcţie de conceptele-cheie alese drept cadru teoretic al derulării lecţiei*. Pentru tema „Unitatea materială a existenţei", credem că pot fi folosite cu succes două concepte: cel de „inel al lumii materiale" [vezi 10, pp. 27—42] şi cel de „materialism emergent" [vezi 1]. În timp ce primul concept presupune demonstrarea autoconsistenţei existenţei materiale în unitatea ei, al doilea surprinde palierele existenţei şi relaţiile dintre ele. Indiferent de opţiunea profesorului de filosofie pentru unul sau altul din aceste concepte, credem că *din echipă trebuie să facă parte profesori de fizică, chimie, biologie şi psihologie*, atribuţiile celui din urmă putînd fi preluate de profesorul de filosofie, coordonator al echipei.

Pentru ca lecţia să aducă un plus de cunoaştere şi atitudine, este necesar ca profesorul coordonator să controleze din timp un număr de variabile pedagogice, psihologice şi materiale. În acest sens, e bine ca profesorul să facă cunoscută elevilor intenţia sa finală încă la începutul sistemului de lecţie — ne referim atît la conţinutul temei, cît şi la modalitatea realizării ei cu o echipă de profesori. Numai într-o activitate, acceptată în cunoştinţă de cauză de cuplul profesor-elevi, se pot obţine gradele de libertate necesare realizării unei construcţii progresive reciproce a scopului propus. Referitor la scop, bazîndu-se pe reluarea de către elevi a informaţiei din primele trei lecţii şi pe o concepţie sistemică asupra personalităţii, profesorul nu ar trebui să-şi propună un scop exclusiv cognitiv deşi didactica, ea însăşi din raţiuni didactice, distinge între scopuri de natură cognitivă, afectivă şi psihomotorie (practică) [4, p. 70].

Angajarea elevului fiind concomitent cognitivă şi afectivă, scopul lecţiei trebuie să întîmpine, prin conţinutul său, caracterul acestei angajări. De aceea, propunem ca posibil un scop cu dublă natură — cognitivă şi afectivă, în conţinutul căruia ar putea intra: *1)* elaborarea conceptului de unitate materială a existenţei (aspect cognitiv); *2)* cultivarea interesului pentru aprofundarea şi cercetarea de către elevi, în activitatea ulterioară, a problemei materialităţii existenţei (aspect afectiv). Pentru realizarea acestui scop, profesorul coordonator urmează să conducă în aşa fel dialogul echipei de profesori cu clasa şi să-şi formuleze de aşa manieră aprecierile concluzive încît informaţiile care aveau anterior doar valenţe neutre pentru elevi să dobîndească valenţe pozitive — elevii să trăiască satisfacţia că obiectul de cunoscut (existenţă materială) le este tot mai aproape şi mai apropiată pentru că o cunosc, înţeleg şi stăpînesc mai adecvat şi, totodată, că ei, în calitate de subiecţi ai cunoaşterii, sînt atraşi de această lume tocmai pentru că o controlează mai profund cognitiv, afectiv şi practic.

După fixarea acestui scop, în cadrul echipei de profesori începe activitatea de structurare a lecţiei. În principiu, dar mai ales datorită muncii colective, *numărul de elemente* (evenimente sau secvenţe) *ale structurii lecţiei şi obiectivele aferente fiecărei secvenţe temporale se pot prezenta în mai multe variante*. Propunem, spre ilustrare, *o variantă cu patru evenimente temporale*.

Secvențele lecției	Profesorul participant	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Obiectivele
I. Reactualizarea informațiilor din primele trei lecții ale sistemului de lecții	— profesorul de filosofie	— formulează întrebări foarte succinte și precise care să vizeze definirea unor noțiuni în filosofia marxistă, de exemplu: Care este conținutul categoriei filosofice de materie?	— formulează răspunsuri — definește noțiunile	— elevi i să definească corect noțiunile filosofice vizate prin întrebările profesorului

Secvența I — are ca obiectiv principal reactualizarea într-o manieră selectivă, riguros logică, a informațiilor filosofice necesare pentru realizarea scopului propus. În principiu, pentru a se putea încadra în timp, profesorul poate elabora un proiect de lecție în care, în afara secvențelor urmărite și obiectivelor educaționale propuse, să introducă alte trei rubrici care să cuprindă specificarea membrilor echipei de profesori în diferitele momente ale lecției, conținutul activității profesorilor și conținutul activității elevilor.

Revenind la secvența I, *ea s-ar putea prezenta astfel* (vezi tabelul de mai sus).

Pentru orientarea în domeniul obiectivelor se poate folosi „Metodica predării filosofiei în liceu" [*11*, p. 107]. Se poate observa că organizarea acestei secvențe este foarte simplă dar eficace. Întrebarea profesorului implică răspunsul elevului, corectitudinea răspunsului echivalînd cu realizarea obiectivului. Totodată, profesorul poate confecționa dinainte o folie pentru retroproiector pe care să apară în ordinea impusă elevilor răspunsurile complete și corecte — scrierea răspunsurilor pe tablă fiind un lux în economia de timp a secvenței.

Secvența a II-a își propune ca obiectiv principal *reactualizarea unor informații despre materialitatea existenței* dobîndite de elevi la disciplinele de învățămînt, care prezintă demersurile unor științe particulare: fizică, chimie, biologie, psihologie, discipline reprezentate de profesorii de specialitate membri ai echipei. Urmînd aceeași strategie didactică, cei patru profesori vor intra în dialog cu clasa într-o ordine impusă de logica cunoașterii în vederea reactualizării unor cunoștințe cum sînt: noțiunile științifice de substanță, energie, cuantă, entropie, corpuscul, undă, complementaritate, reflectare, informație feed-back. Precizăm că alegerea acestor noțiuni nu este întîmplătoare, ci *funcție de secvența a III-a*, principală (25 minute), în care, tot prin conversație, sub conducerea profesorului de filosofie, echipa de profesori va încerca, într-o manieră interdisciplinară, să aducă pe elevi la *construirea conceptului cheie al temei* (cel de inel al existenței materiale sau de sistemism emergent).

Dacă echipa de profesori a optat în prealabil pentru conceptul de inel al existenței materiale, urmează construirea ideii autoconsistenței existenței materiale prin surprinderea profunzimilor (adîncimilor) din domeniile fizic, chimic, biologic, psihic și social. Profesorii de fizică și chimie pot reactualiza sporul de cunoaștere pe care l-a adus ipoteza cuantei de energie față de fizica clasică și să propună ipoteza existenței lumii profunzimilor. În acest moment, credem că este oportună intervenția profesorului de filosofie pentru a susține ipoteza de pe poziția ontologiei materialist-dialectice. În acest sens, se poate face trimitere expresă la celebrul paragraf „A dispărut materia" din lucrarea lui Lenin, „Materialism și empiriocriticism", în care se afirmă inexistența unor hotare absolute în natură și, corespunzător, a unor limite absolute ale cunoașterii [6, cap. V, paragr. 2]. Pentru a fi în interiorul demersurilor cunoașterii contemporane, profesorul de filosofie poate susține ipoteza apelînd la optimista sugestie gnoseologică, de nuanță realist-raționalistă și profund dialectică, potrivit căreia „niciodată cercetătorul nu străbate, niciodată n-a străbătut încă pînă la ceea ce s-ar putea numi esențele lucrurilor" [*5*, p. 65]. Profesorul va explica elevilor că nu este vorba despre imposibilitatea atingerii planului esențelor ci al unor esențe ultime, absolute. Or, tocmai prin sublinierea caracterului incomplet, sumar, aproximativ al cuceririi în cunoaștere, profesorul poate stimula treptat interesul elevilor de a pătrunde cît mai adînc în intimitatea obiectului de cunoscut (existența materială, în cazul lecției noastre), spre a-l determina cît mai precis, spre a-i surprinde esența.

În spiritul aceluiași concept director, profesorul de biologie poate și el adînci domeniul viului, la nivelele molecular și cuantic.

În unitate conceptuală cu profesorii de fizică, chimie și biologie, intervenția profesorului de psihologie, respectiv de filosofie, poate consta în demonstrarea apariției psihicului pe fondul general al mișcării de reflectare, dimensiunii informaționale a psihicului și dependenței sale de suporturile substanțiale-energetice ale organizării viului. În acest cadru, urmează *să se explice saltul la conștiință și dublele dependențe ale conștiinței de materie — de materia obiect (existența materială) și de materia suport (criteriul)*. Aprofundînd dependența de materia suport la nivel neurofiziologic și mai profund la nivel molecular, acest moment al secvenței se înscrie și el sub cupola ideii autoconsistenței existenței materiale în unitatea sa.

Secvența poate fi finalizată de profesorul de filosofie care va întregi tabloul explicativ

al unității materiale a existenței, prin analiza socialului în relația sa cu natura. În acest moment se va apela la concepția lui Marx, profesorului revenindu-i selectarea celor mai consistente idei. De pildă, se poate aminti depășirea de către Marx a opoziției natură-istorie, prin mențiunea că natura nu poate fi opusă istoriei umane, întrucît natura însăși este istorică și de aceea omul are de-a face și cu o istorie naturală pe lîngă cea socială [9, p. 36]. Unitatea natură-societate poate fi evidențiată și prin dublul statut ontic al omului: omul ca parte a naturii, statut desemnat de Marx prin conceptul de natură umană și omul ca parte a societății, ca ființă vie, conștientă, capabilă de a acționa transformator asupra ambianței și asupra lui însuși [8, p. 616].

Atragem atenția asupra faptului că demonstrarea unității socialului cu naturalul nu trebuie să ducă la ștergerea diferențelor calitative dintre cele două universuri. În acest sens, considerăm ca fiind necesar să se folosească mai ales opera de maturitate a lui Marx în care natura exterioară, natura ca mediu ambiant geologico-geografico-climatic, este studiată mai ales din perspectiva utilizării ei ca obiect de muncă, de satisfacere a trebuințelor umane istoricește constituite [7, p. 14]. Este important de subliniat faptul că, în acest domeniu-cadru, însăși nota de materialitate dobîndește alt conținut, întrucît activitatea materială a oamenilor, activitatea direct transformatoare, practică, nu mai poate fi concepută ca pur corporală, obiectuală, fizic-fiziologică. Ea implică neapărat o componentă spirituală conștientă, în absența căreia nota de omenesc este sub semnul întrebării [10, p. 53].

Întrucît nu ne-am propus să oferim definiții și rețete, precizăm că se pot folosi și alte structuri teoretico-explicative care să se bazeze de exemplu pe clasificarea științelor [13, p. 144—150]. Noțiunile indicate de noi prezintă avantajul că, opunînd ideilor învechite despre primatul suporturilor și obiectelor ideile noi ale științei privind unitatea existenței, soliditatea proceselor sale prin raporturi în general, prin relații, dau o replică serioasă materialismului mecanicist.

Cele trei secvențe analizate se pot împlini pe un plan superior în ultima secvență — Secvența a IV-a care are rolul de a elimina eventualele confuzii, de a aduna din perspectiva ontologiei materialist-dialectice argumentele dezbătute privind unitatea materială a existenței și de a consolida bazele formării interesului elevilor, de a pătrunde tot mai adînc și cît mai adecvat tainele existenței. Secvența va fi susținută de profesorul de filosofie, sub forma unor considerații concluzive.

Opțiunea noastră pentru varianta metodică a echipei de profesori se bazează pe convingerea că ea reprezintă una din posibilele maniere prin care profesorii, indiferent de specialitate, se pot situa înăuntrul tendințelor de „...masive transferuri metodologice dinspre cercetarea științifică spre activitatea de instruire, dinspre metodologiile științelor și tehnologiei spre metodologiile didactice (subl. ns.) [2, p. 57]. Totodată, numai prin aceste permanente deschideri, profesorul poate realiza deziderатul legării școlii de viață. În condițiile actualei accelerații a științei și creșterii exponențiale a informației, viața nu poate valida ca reușite decît acele produse ale școlii — tinerii — care au beneficiat de *instruire și educare în viziune prospectivă*. Numai dacă informația din școală depășește datul spațio-temporal prezent, va putea, în momentul integrării sociale a elevilor, să-și transforme dimensiunea potențială într-o dimensiune eficientă, cu funcții adaptative, creatoare de realitate nouă, în consens cu scopul politicii partidului nostru — fericirea și libertatea omului.

Promovînd învățarea, cercetarea și formarea în manieră interdisciplinară, punînd bazele teoretice și metodologice ale competenței viitorilor specialiști în domenii de cercetare interdisciplinară, lecția de filosofie are un mare rol formativ-educativ.

BIBLIOGRAFIE

1. M. Bunge, *Știință și filosofie*, Editura Politică, București, 1984.
2. I. Cerghit, *Metode de învățămînt*, E.D.P., București, 1979.
3. I. Cerghit (coord.), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, E.D.P., București, 1983.
4. E. Faure, (coord.), *A învăța să fii*, E.D.P., București, 1974.
5. F. Gonseth, *Problema limbajului și deschiderea la experiență*, în Epistemologie, Orientări contemporane, Editura Politică, București, 1974.
6. V. I. Lenin, *Materialism și empiriocriticism*, Editura Politică, București, 1959.
7. K. Marx, *Bazele criticii economiei politice*, Editura Politică, București, vol. 1.
8. Idem, *Manuscrise economico-filosofice din 1844*, în K. Marx-Fr. Engels, *Scrieri din tinerețe*, Editura Politică, București, 1968.
9. K. Marx-Fr. Engels, *Ideologia germană*, E.S.P.L.P., București, 1956.
10. *Marx — contemporanul nostru*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1983.
11. Metodica predării filosofiei în liceu, E.D.P., București, 1983.
12. J. Piaget, *Epistemologie des sciences de l'homme*, UNESCO, 1970.
13. C. Popa (coord.), *Praxiologie și logică*, Editura Academiei R.S.R., 1983.
14. J. J. Servan-Schreiber, *Sfidarea mondială*, Editura Politică, București, 1982.

(Urmare din pag. 46)

bilitatea să observe pe fiecare elev, pe un ecran care indică prin semnalizare luminoasă manevrele; metoda reduce consumul de carburanți, lubrifianți și numărul reperelor sau subansamblelor auto uzate, care în perioada de inițiere este foarte mare.

Experiența acumulată în cei opt ani de utilizare a metodei instruirii pe simulator a peste 2 500 de conducători auto, precum și cercetările științifice întreprinse, au dus la rezultate deosebite, dovedindu-se astfel eficiența ei.

Planificarea muncii în școală

Conf. univ. dr. VASILE V. POPESCU
Institutul Politehnic din București

1. CONCEPT ȘI TIPOLOGIE. Planificarea desemnează natura proceselor de reglare deliberată a întregii activități din școală. Ca prim atribut al conducerii științifice și condiție prealabilă a oricărei vieți școlare organizate, planificarea dimensionează prezentul și jalonează viitorul.

În înțelesul cel mai larg, planificarea reprezintă **un sistem de decizii referitoare la o serie de obiective și la viitoarele acțiuni, resurse și etape pentru realizarea acestora.** Din punctul de vedere al **treptelor ierarhice**, se poate vorbi de o planificare la nivelul macrosistemului sau al microsistemului de învățămînt. Luînd în considerare **domeniile de aplicație**, planificarea se poate referi la **școlarizare** (rețea școlară, cuprinderea copiilor, tineretului și în general a oamenilor muncii în diferite forme și grade de învățămînt), la **conținutul învățămîntului** (planuri de învățămînt și programe școlare), la **activitățile de predare-învățare** (pentru profesori, planificările calendaristice și proiectele de activitate didactică, iar pentru elevi, planurile de studiu, de răspuns, de rezolvare a unei probleme, a unei activități de laborator, a unei compuneri etc.), la **activitățile extradidactice** (programele unitare ale activităților politico-ideologice, tehnico-științifice, cultural-artistice și sportive ale conducerilor instituțiilor de învățămînt și organizațiilor revoluționare de copii și tineret), la **mijloacele materiale** (financiare, de dotare, de aprovizionare ș.a.). După **durată**, planificarea poate fi pe **termen lung, mediu sau scurt.** Cu cît nivelul ierarhic al organului sau cadrului de conducere este mai înalt, cu atît domeniul și timpul la care se referă planificarea sînt mai ample.

Planificarea la nivelul unității școlare are un **caracter de masă**, fiind prezentă în activitatea întregului personal didactic și în toate compartimentele organizatorice și funcționale din școală (sau cu care colaborează școala). Produsul planificării este **planul**, ca instrument principal al conducerii. Elaborarea fiecărui tip de plan, în funcție de natura agentului conducerii, este o problemă complexă, cu multiple și profunde implicații asupra funcționării întregii instituții școlare. Planul, ca produs al acțiunii de planificare, este materializarea concretă a gîndirii științifice previzionale, este tabloul viitorului în care evenimentele, acțiunile sînt prefigurate cu o certitudine mai mare sau mai mică, în funcție de natura acestora și de rigurozitatea metodologiei utilizate în procesul planificării.

2. METODOLOGIA PLANIFICĂRII MUNCII ÎN ȘCOALĂ. Întreaga activitate de planificare a muncii în școală, cu toate formele și atributele sale, se realizează printr-o **suită de operații și trebuie să satisfacă anumite cerințe metodologice.**

Procesul complex al planificării se sprijină pe o bogată **informație** de politică școlară, științifică, psihopedagogică, sociologică etc. Cantitatea, calitatea, corectitudinea și veridicitatea informației vehiculate permanent și în timp util între membrii consiliilor de conducere și în general ai colectivităților școlare este interpretată ca o măsură a gradului de organizare a instituțiilor școlare, a asigurării unei mai bune predictibilități a procesului conduriice lor prin structurarea unui sistem riguros și coerent de obiective, măsuri și acțiuni pe care se fundamentează planurile de muncă. În felul acesta, ca o principală coordonată metodologică, **planificarea este orientată și direcționată în primul rînd de documentele de politică școlară ale partidului și statului nostru**, conducerea unităților de învățămînt înscriindu-se pe liniile directoare anticipatoare date. Transpunerea în viață a obiectivelor esențiale ale învățămîntului se realizează prin activitatea susținută a fiecărei unități școlare, iar în etapa actuală, obiectivele și acțiunile prevăzute în planurile generale de muncă se înscriu, necondiționat, pe liniile directoare ale **hotărîrilor celui de-al XIII-lea Congres al partidului și pe indicațiile și orientările secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu.**

Totodată, în fundamentarea științifică a planurilor, în funcție de orizontul de timp luat în considerație și de gradul de detaliere a obiectivelor și acțiunilor, **informația rezultată din urmărirea îndeplinirii sarcinilor** este utilizată atît pentru înlăturarea operativă a deficiențelor, cît și pentru determinarea tendințelor și proceselor caracteristice activității viitoare.

De aceea, un moment important, mai ales în procesul planificării pe termen lung, îl constituie **diagnoza, adică analiza complexă și aprecierea activității din perioada premergătoare etapei de plan,** avînd menirea să evidențieze nivelul de pornire și ceea ce urmează să se întreprindă în viitor. Orice etapă de muncă este legată și determinată de cea precedentă prin intermediul unui mare număr de condiții și factori, a căror importanță este uneori atît de evidentă, încît multe tendințe de evoluție, obiective și măsuri din cuprinsul planificării pot fi considerate ca o prelungire a celor profilate în perioadele anterioare.

PROGNOZA continuă analiza, scopul ei fiind acela de a sesiza tendințele principale care se conturează în vederea realizării acelei linii de dezvoltare pentru care optăm, direcțiile de evoluție pe ansamblul învățămîntului și ale unei anume unități școlare, ținînd seama de orientările și sarcinile trasate școlii prin documentele de partid. Prognoza este deci un stadiu preliminar pentru adoptarea unor decizii de planificare.

Întrucît planificarea se desfășoară concomitent la mai multe niveluri ierarhice, se pune problema **metodologiei ordonării FLUXULUI VERTICAL al lucrărilor de planificare.** În trecut se conturaseră **două concepții de bază,** fiecare cu neajunsurile sale. P r i m a concepea planificarea, mai ales elaborarea planului general de muncă al școlii, aproape exclusiv, ca un **FLUX DESCENDENT,** în sensul că directorul școlii stabilea, de unul singur — mai mult sau mai puțin amănunțit — sarcinile pentru profesori, catedre și alte organisme subordonate conducerii școlii. Treptat, aplicarea acestei metodologii s-a dovedit a avea tot mai serioase limite, îngrădind inițiativa persoanelor și factorilor de bază și generînd acute fenomene de unilateralitate, de conducere autocratică și de centralism excesiv. A d o u a concepție este cunoscută sub denumirea de **METODOLOGIE A ELABORĂRII PLANULUI DE JOS ÎN SUS,** ca un **FLUX VERTICAL ASCENDENT** al planificării.

Din confruntarea și combinarea celor două concepții și practici s-a impus o **a treia concepție** mai complexă, aceea a **FLUXULUI DESCENDENT — ASCENDENT — DESCENDENT.**

Aceasta are în parte un **caracter mixt,** în sensul că se stabilește la început cadrul directiv și orientativ al cuprinsului planului, rezultat din evaluările și opțiunile directorului de școală și ale celorlalți membri ai consiliului de conducere, după care fiecare persoană sau compartiment din școală stabilește, potrivit criteriilor sale de a optimiza elementele inițiale ale planului. Propunerile se corelează reciproc în cadrul unui complex **proces iterativ** care presupune conlucrarea multilaterală între toate persoanele și toți factorii, **metodele de aproximare succesivă și de corelare** reprezentînd forma concretă de ajustare și încadrare a optimelor parțiale în optimul general, de asigurare a echilibrului și proporționalității genurilor de activități pentru fiecare domeniu din viața școlii. În felul acesta, planul general de muncă, care cuprinde totalitatea aspectelor activității din școală, este **expresia muncii colective,** rodul colaborării tuturor acelora la a căror muncă se referă.

Experiența planificării și cercetările din acest domeniu oferă **posibilitatea desprinderii altor coordonate și cerințe cu valoare principială referitoare la metodologia elaborării planului general de muncă al școlii,** care pot fi formulate astfel:

— **diferențierea și diversificarea configurației structurii și conținutului planului general de muncă în școală** este determinată de o serie de factori (parametri) cum ar fi: **tipul și profilul școlii și mediul unde este situată** (urban sau rural); **nivelul dotării materiale,** în sensul capacității de cuprindere a localului, raportată la nevoile de școlarizare, al dotării laboratoarelor, cabinetelor, atelierelor, în general al existenței materialului didactic necesar desfășurării unui învățămînt modern; **numărul cadrelor didactice și al celorlalte categorii de personal muncitor, experiența și competența lor profesională, modul cum respectă programul, ordinea și disciplina, cum se preocupă de ridicarea calificării profesionale; climatul de muncă din școală și dorința de succes a colectivului didactic, care potențează inițiativele valoroase și realizarea acțiunilor planificate, personalitatea membrilor consiliului de conducere și, îndeosebi, a directorului de școală,** sub raportul nivelului pregătirii de specialitate, pedagogice și politico-ideologice, al calităților de organizatori, al cunoștințelor și experienței în conducerea științifică a unității școlare, al concepției lor asupra planificării muncii și al rezultatelor dobîndite în acest domeniu, ca și interesul și pasiunea lor pentru îndeplinirea în continuare a activității de conducere; **sprijinul organelor locale tutelare, sursele bugetare proprii, veniturile realizate prin activitatea socialutilă și productivă desfășurată de elevi; dispersia teritorială a localurilor sau a subdiviziunilor unității școlare** — grădinițe, școli de centru la comune etc;

— **abordarea într-o viziune sistemică, multilaterală, unitară și organic integrată** a domeniilor, obiectivelor, măsurilor și acțiunilor, a legăturilor și interdependențelor complexe atît pe orizontala cît și pe verticala structurii organizatorice școlare;

— **corelarea muncii conducerii școlii și a colectivului didactic al acesteia cu munca celorlalți factori educativi** (organizațiile revoluționare de copii și tineret, familia, întreprinderea patronatoare), fiecare ocupînd un loc bine determinat în acțiunea generală de formare și dezvoltare multilaterală a tineretului școlar;

— **realismul, caracterul concret și precis al planului de muncă** conferă un înalt grad de certitudine înfăptuirii obiectivelor și acțiuni-

lor stabilite, urmăririi eficienței acestora, operativității și, în general, funcționării sistemului de conducere;

— **caracterul dinamic, perfectibil**, reprezintă o cerință determinată de necesitatea adaptării prompte a planului la caracterul mobil al vieții școlare, la mutațiile rapide care au loc în domeniul educației și care impun modificări, completări ale opțiunilor înscrise inițial în cuprinsul acestuia.

Planul general de muncă al școlii, rod al unei ample fundamentări și conlucrări pe verticală și orizontală, în forma pe care i-o dă colectivul de conducere a școlii, **se dezbate și se adoptă la începutul anului școlar de adunarea generală a oamenilor muncii din școală.** Adoptarea planului consfințește caracterul obligatoriu al prevederilor sale.

3. DOCUMENTELE PRIN CARE SE OBIECTIVEAZĂ ACTIVITATEA DE PLANIFICARE. Planificarea, la nivelul consiliului de conducere al școlii și al tuturor organismelor existente în fiecare unitate școlară sau cu care colaborează școala, se concretizează în următoarele documente:

— planul general de muncă al școlii;

— planuri ale colectivelor și persoanelor aflate în subordinea conducerii școlii, adică: planurile de muncă ale catedrelor de specialitate, respectiv comisiilor metodice și comisiei diriginților; planificările calendaristice ale cadrelor didactice; planurile de muncă ale profesorilor diriginți; proiectele de activitate didactică;

— planuri ale organelor colaboratoare din interiorul sau exteriorul școlii, cu toate subdiviziunile structurii lor organizatorice (organizațiile revoluționare de copii și tineret, comitetul cetățenesc de părinți, P.T.A.P., unitatea economică care patronează școala);

— programul unitar al activităților politico-ideologice, tehnico-științifice, cultural-artistice și sportive;

— planuri speciale cum sînt planul de producție, planul de venituri și cheltuieli, planul de reducere a consumului de energie;

— planuri operative consacrate anumitor etape mai complexe ale activității (deschiderea noului an școlar, pregătirea încheierii cu succes a anului școlar, organizarea vacanțelor) sau a unor evenimente deosebite din istoria patriei sau din viața școlii;

— planuri ale unor compartimente conexe activității didactice (bibliotecă, secretariat, contabilitate, cabinet medical, cămin și cantină, personal administrativ gospodăresc).

Din această enumerare se constată rețeaua extrem de ramificată și repertoriul foarte larg de tipuri de documente prin care se obiectivează planificarea muncii în școală. Prin definiție, toate acestea proiectează și realizează direct sau indirect activitățile, căile de realizare și resursele didactico-materiale care condiționează îndeplinirea obiectivelor ce stau în fața învățămîntului.

4. STRUCTURA ȘI CONȚINUTUL PLANULUI GENERAL DE MUNCĂ AL ȘCOLII. Abordarea de sine stătătoare a structurii și conținutului planului general de muncă al școlii își are rațiunea în următoarele considerații:

a) **este instrumentul principal al conducerii unitare a școlii** și, față de celelalte documente de planificare a muncii, cuprinde aspectele fundamentale ale ansamblului activității, de o deosebită importanță pentru **direcționarea și conjugarea eforturilor întregului colectiv al școlii**; b) domeniile de activitate la care se referă, obiectivele, măsurile și acțiunile ce le cuprinde, avînd în vedere specificul fiecărei unități școlare, sînt **complexe și extrem de neomogene**, uneori nefiind în corespondență directă cu pregătirea de specialitate a directorului și a celorlalți membri ai consiliului de conducere al școlii;

c) regulamentele de organizare și funcționare a diverselor tipuri de școli, ca și celelalte acte normative nu abordează în mod concret aspectele practice ale structurii și conținutului planului general de muncă;

d) existența unor **concepții și practici variate în procesul concret al planificării.**

4.1. EFORTURILE DE PERFECȚIONARE în această direcție impun totuși luarea în considerație, în scop de armonizare sau, după caz, de corectare, a *următoarelor genuri de* **practici diferite, de dificultăți și aspecte negative** care se perpetuează în activitatea de elaborare a planurilor generale de muncă:

a) orizontul de timp asupra duratei pe care se întocmește planul general de muncă este diferit atît în școlile dintr-un județ față de cele din altul, cît și în puținele materiale care au abordat această problemă (sînt școli în care se elaborează doar planul general anual; cele mai multe îl elaborează pe acesta, care servește ca document și pe trimestrul I, iar pe trimestrele al II-lea și al III-lea elaborează planuri separate; altele elaborează planuri de muncă trimestriale, fără a-l mai elabora pe cel anual);

b) uniformizarea cuprinsului unor planuri, prin preluarea identică a acelorași probleme de la an la an, cu sarcini și acțiuni nu de puține ori în dezacord cu realitatea concretă din școlile în cauză, ilustrate doar ici-colo cu cîte un aspect de specificitate, pierdută în avalanșa generalităților;

c) ponderea disproporționată a diferitelor tipuri de acțiuni în raport cu importanța și exigențele caracteristice fiecărui domeniu de activitate, gradul diferit de detaliere a măsurilor și acțiunilor care se circumscriu unui obiectiv, neglijarea unor aspecte ale muncii și preocuparea excesivă pentru altele, imprecizia sau chiar absența unor obiective în cadrul domeniilor de activitate, insuficienta acoperire a unor secțiuni cu modalitățile de evaluare, suprapunerea sau interferența unor măsuri și acțiuni care îndeplinesc concomitent funcții cumulate, supraîncărcarea cu sarcini și acțiuni inutile sau cu semnificație minoră — care fac

preponderentă latura cantitativă a preocupărilor;

d) lipsa de concordanță între planificarea pe termen lung și planificarea operațională, ca și neînțelegerea raportului dintre planul general de muncă și celelalte planuri elaborate în școală.

4.2. Cu imaginea argumentelor menite să justifice intensificarea preocupărilor pentru **CONSOLIDAREA ROLULUI PLANULUI GENERAL DE MUNCĂ ÎN CONDUCEREA UNITARĂ A ȘCOLII** și cu inventarul dificultăților și aspectelor negative care se perpetuează în acest domeniu, considerăm că elaborarea planului începe practic cu **delimitarea capitolelor sau secțiunilor,** acestea corespunzînd, în fapt, **următoarelor domenii principale ale activității școlare:**

I. Organizarea muncii în școală;

II. Asigurarea școlarizării integrale, menținerea unei frecvențe optime la nivelul tuturor claselor, prevenirea pierderilor școlare;

III. Dezvoltarea și modernizarea bazei didactico-materiale a procesului de învățămînt;

IV. Optimizarea calității și eficienței procesului de învățămînt desfășurat la lecții;

V. Ridicarea nivelului activității tehnico-productive;

VI. Activitatea educativă a diriginților;

VII. Activitatea politico-ideologică, tehnico-științifică, cultural-artistică și sportivă în colaborare cu Organizația „Șoimii Patriei", Organizația Pionierilor și U.T.C.;

VIII. Activitatea metodico-științifică a cadrelor didactice;

IX. Activitatea bibliotecii școlii;

X. Colaborarea cu familiile elevilor;

XI. Activitatea igienico-sanitară;

XII. Activitățile de secretariat, contabilitate, administrativ-gospodărești.

4.3. **FIECARE CAPITOL (SECȚIUNE SAU DOMENIU DE ACTIVITATE) REPREZINTĂ O PARTE DISTINCTĂ DAR INTEGRANTĂ A PLANULUI GENERAL UNIC.** Strategia compartimentării sau a structurării planului general de muncă al școlii pe capitole (cu sinonimiile „secțiuni" sau „domenii de activitate" deși a fost întîmpinată de unii preopinenți cu neîncredere sau chiar cu refuz prezintă, după opinia noastră, următoarele avantaje: îndeplinește rolul de schemă organizatorico-metodologică necesară proiectării raționale, judicioase și utile a planificării, potrivit caracteristicilor structurale de bază ale activităților din școală; corespunde unei abordări complexe, oferă cadrul adecvat pentru fundamentarea întregului proces al muncii, într-o succesiune care facilitează sistemul de distribuire a competențelor în mecanismul de organizare internă și de funcționare a școlii; facilitează reflectarea legăturilor cauzale dintre categoriile de activități; contribuie la abordarea tot mai concretă și într-o detaliere crescîndă a problemelor fiecărui domeniu; schema cadru a capitolelor are, în principiu, o aplicabilitate generală, adică poate fi regăsită și folosită, cu un grad mai mic sau mai mare de specificitate, în planificarea din toate unitățile de învățămînt. **Convergența spre structuri similare din punctul de vedere al capitolelor,** respectiv secțiunilor sau domeniilor de activitate, poate fi, deci, **o caracteristică a planurilor generale de muncă ale școlilor.** Aceste capitole rămîn în principiu aceleași, indiferent de unitatea școlară care își întocmește planificarea.

4.4. Pe fondul acestor domenii comune de activitate apar însă **DEOSEBIRI** între directorii unităților școlare și toți cei ce colaborează cu ei în elaborarea planurilor generale de muncă **ASUPRA NUMĂRULUI ACESTOR CAPITOLE, A ORDINEI DE PREZENTARE SAU A CONȚINUTULUI PE CARE-L ÎMBRACĂ.**

Referindu-ne, spre ilustrare, chiar la primul capitol, cel al organizării muncii în școală, în unele planuri generale de muncă el apare fie ca anexă, fie la sfîrșit, fie corelat cu cel de-al treilea, destinat bazei didactico-materiale a procesului de învățămînt. Sînt și cazuri în care acest capitol lipsește în totalitate, pe motivul invocat de autorii respectivului document că planificarea trebuie privită ca funcție distinctă a conducerii școlii și, în consecință, este concepută independent de organizare. Considerăm că prezența **organizării,** indiferent sub ce formă, rămîne totuși obligatorie în orice planificare a muncii, deoarece prin natura sa, **marchează cadrul și mijloacele de realizare a planului, structurile și forțele specializate, existente concret în școală, angrenajul organizatoric prin care se desfășoară procesele de planificare.** Aflîndu-se în relație de implicație și de complementaritate, organizarea și planificarea se înlănțuie și coexistă deci în cuprinsul oricărui plan general de muncă al unei unități școlare.

Delimitarea numărului și ordinei capitolelor unui plan general de muncă are, din anumite puncte de vedere, un caracter convențional, pentru că de multe ori, în funcție de specificul și situația concretă a unei școli, de pricoperea, aptitudinile și preferințele directorului și ale colaboratorilor săi, precum și de prioritățile specifice unei anumite etape, unele capitole sau domenii de activitate capătă ponderi deosebite în raport cu altele. Așa spre exemplu, la liceele de mare prestigiu nu se ridică probleme speciale de asigurare integrală a școlarizării și de menținere a unei frecvențe foarte bune. În consecință, nu s-ar justifica un capitol de sine stătător în planul general de muncă pe această temă, problemele specifice putînd apărea ca derivate sau auxiliare ale capitolelor enumerate anterior I, IV, VI și VII. De asemenea, ca o derivată sau ca un auxiliar al capitolului IV, sînt prezentate și problemele capitolului II, motiv pentru care aceste două capitole fuzionează într-o serie de planuri de muncă. La școlile mici nu se justifică în multe situații existența de sine stătătoare a capitolelor IX, XI și XII, la cele din mediul

rural participarea cadrelor didactice la viața politică și cultural-educativă a localităților are o pondere mai mare în raport cu cele din mediul urban, motiv pentru care activitatea politică și social-obștească a cadrelor didactice și a celorlalte categorii de personal muncitor se constituie într-un capitol de sine stătător. Exemplele ar putea continua.

Întotdeauna însă, pentru obținerea unui rezultat optim de ansamblu, calitatea procesului de învățămînt și de educație concretizată în schema-cadru prin capitolele IV, V, VI și VII, reprezintă principalul scop al activității din școală și, în consecință, este necesar să capete ponderea cea mai mare și în cuprinsul planului general de muncă. De aceeași factură este activitatea metodico-științifică a cadrelor didactice (capitolul VIII). Acestor capitole sau domenii de activitate le sînt subsumate toate celelalte.

Implicațiile interdisciplinarității

(Urmare din pag. 49)

3. *Metodologia interdisciplinară devine o realitate pedagogică în procesul de învățămînt, prin activitatea educatorilor.* Pregătirea acestora în viziunea unor specialități monodisciplinare atît de divizate cum sînt în planul de învățămînt va crea, în mod inevitabil, dificultăți metodologice. De aceea, se impune formarea educatorilor într-o perspectivă modernă în sensul unei *duble specializări* și al pregătirii lor temeinice pentru efectuarea investigației științifice. *Pentru profesorii de pedagogie ai liceelor pedagogice se impune o dublă specializare, datorită urmărilor pe care le-ar avea asupra practicii pedagogice. Interdisciplinaritatea implică restructurări și reorientări pedagogice în cadrul școlii.* Notăm cîteva sugestii: stimularea preocupărilor pedagogice privind dezvoltarea spiritului de creativitate care se manifestă în largi cîmpuri de activitate umană, fără a fi supus constrîngerilor reprezentate de granițele disciplinelor științifice. De asemenea, este necesară accentuarea comunicării pedagogice. *Dinamizarea pedagogiei prin comunicarea științifică și metodică între profesori de specialități diferite ar accentua transferul interdisciplinar de informații.* Se impune, de asemenea, *restructurarea cursurilor de perfecționare și reorientarea lor spre probleme metodice moderne, precum și spre activități practice în care metodologia interdisciplinară să fie ilustrată în mod convingător.*

Însușirea ortografiei — simbol al culturii

Însușirea ortografiei limbii materne constituie atît preocuparea centrală a celor ce o predau — a învățătorilor și mai ales a profesorilor de limba română — cît și grija de bază a omului cult și civilizat, care este preocupat să-și exprime corect și precis atît gîndurile, cît și sentimentele și intențiile. Acest proces de însușire a ortografiei limbii române, ca și a oricărei științe, se sprijină pe principii, norme, argumente și exemple concrete, deci este necesar să se bazeze pe opere științifice valoroase. Un număr apreciabil de lucrări științifice usurează într-o modalitate specifică atît munca de predare a profesorilor, cît și pe cea de învățare a elevilor.

O lucrare nouă de acest gen vine să îmbogățească, să clarifice, să argumenteze și să precizeze diversitatea modalităților de scriere corectă și exactă, bazată pe însușirea temeinică a ortografiei. Este vorba de lucrarea recent apărută în Editura Științifică și Enciclopedică *Ortografia actuală a limbii române*, elaborată de George Beldescu, cunoscut specialist în acest domeniu al învățării scrierii corecte. Lucrarea vine să întregească și să completeze grupul numeros și valoros al operelor din acest domeniu publicate de George Beldescu în reviste sau volume.

Lucrarea prezentă are un profil și o orientare multiplă: bazîndu-se pe caracterul științific-lingvistic, ea este „o prezentare analitică a sistemului ortografic al limbii române, urmărind (așa cum precizează autorul încă din primele rînduri ale cărții) să înlesnească înțelegerea, acceptarea și însușirea lui". Avînd ca obiectiv principal înțelegerea și însușirea sistemului ortografic al limbii române, lucrarea are și un caracter didactic: pe de o parte, de îndrumare științifică a celor ce predau ortografia limbii române, adresîndu-se „cu precădere celor ce învață (sau vor învăța) ortografia pe alții", așa cum indică însuși autorul în capitolul introductiv. Caracterul didactic al lucrării poate fi apreciat și dintr-un alt unghi de vedere, întrucît ea se adresează „și celor care, prin profesia lor, își răspîndesc scrisul în mase ori răspund de corectitudinea formală a mesajelor scrise multiplicate" (p. 10).

Lucrarea are un „scop fundamental practic" și poate fi apreciată ca o valoroasă și utilă operă de lingvistică aplicată. Acestui caracter practic i se adaugă în mod necesar și caracterul sincronic, întrucît în cele peste 270 de pagini ale ei „sînt precizate, explicate, justificate (uneori și dezvoltate) normele în vigoare și sînt descrise, cu o mai clară delimitare a sferei lor de acțiune, principiile ortografiei actuale" (p. 9). Autorul precizează și „rațiunea lucrării", care este aceea de a elabora o analiză „mai insistentă și mai convingătoare a sistemului ortografic actual".

În cele 7 capitole lucrarea tratează cu competență și sistematizează un bogat material lingvistic, argumentînd și exemplificînd problemele esențiale ale ortografiei în vederea înțelegerii, cunoașterii și însușirii sistemului ortografic actual.

În capitolul 1 *„Ortografia. Principii și Norme"*, autorul pornește de la definirea „scrierii, ortografiei și punctuației" și analizează principiile ortografiei (principiul fonetic-fonematic, silabic, morfologic și sintactic), precum și „tradiția și etimologia", trecînd apoi la definirea și precizarea normelor ortografice.

În capitolul 2, *„Alfabetul"*, autorul tratează în mod sistematic problemele impuse de scrierea fonetică a limbii române, descriind pe rînd, cu precizie și susținînd argumentele cu nu-

(Continuare pe coperta a III-a)

Prof. univ. dr.
GEORGETA MUNTEANU

Școlile Blajului — „Fîntîni ale darurilor"

Dr. ing. A. HINESCU
Liceul Industrial Nr. 1 din Blaj

ÎN URMĂ CU 230 DE ANI Blajul a îmbrăcat o strălucitoare haină de sărbătoare: deschiderea primelor școli sistematice de la noi din țară, cu predarea în limba română. Astfel, la 11 octombrie 1754, Petru Pavel Aron oficiază momentul începerii cursurilor la școlile din Blaj. Prin aceasta orașul de la confluența Tîrnavelor primește un măreț dar: „harul luminării prin școală"*.

Cele trei școli înființate în 1754 au fost: școala de obște, școala de preoție și școala latinească. Pe parcursul anilor au intervenit modificări, transformări și dezvoltări ale acestor școli. În 1779 școala de obște se transformă în școala normală, școala preoțească avea să devină seminarul teologic, iar școala latinească devine gimnaziul superior, iar din 1918 se constituie în Liceul „Sfîntul Vasile".

Din școala de obște avea să se desprindă în 1865 școala de aplicație. Cu un an înainte, în 1864, se înființează în Blaj Școala de fete, iar în 1865 Institutul pedagogic sau Școala normală pentru învățători.

În 1898 funcționează în Blaj Școala pentru învățăceii de meserii și negustori, la care primul director a fost Silvestru Nestor.

Pe la 1894 aflăm în Blaj și un azil model de copii.

Noi școli sînt deschise în Blaj în primele decenii ale secolului nostru. Din 1920 se instituie Liceul de fete și Liceul comercial de fete. Iar din 1921 funcționează și Liceul comercial de băieți și apoi se înființează și Școala de arte și meserii cu sediul în clădirile Liceului Industrial nr. 1 de astăzi.

Pe lîngă școlile blăjene funcționau și internate sau institute de creștere, cum li se spunea.

Ioan Vancea înființează în 1884 internatul de băieți care cuprindea la început 63 locuri, ajungînd ca-n 1910 să poată găzdui 140 elevi. Tot Ioan Vancea pune la dispoziția elevilor în 1892 internatul de fete cu 50 locuri ce vor spori în 1910 la 78 locuri.

Începînd din 1897 a funcționat și internatul preparandial cu 35 locuri.

O susținută activitate culturală desfășurau elevii blăjeni în cadrul societăților de lectură.

În 1864 se constituie în Blaj „Societatea de lectură Inochentie Micu Clain". Aceasta organiza cu elevii serbări, ședători literare, serate muzicale, concerte. Societatea avea și o bibliotecă frumoasă cu lucrări diverse și un fond propriu de peste 2.500 coroane.

Societăți de lectură au avut și elevii gimnaziului (liceului) și elevii institutului pedagogic (școlii normale).

Prin meritul profesorului Simeon Mihali se inaugurează în 1850, la gimnaziul blăjean, Muzeul de istorie naturală — una dintre cele mai bogate colecții științifice ale școlilor românești. În 1911 la muzeul acestui liceu blăjean se aflau: 148 tabele cu animale, 4396 animale împăiate; 179 tabele botanice; 5210 plante uscate, colecție de specii lemnoase, semințe; 395 modele de cristalografie; 3012 minerale și bucăți de stînci; 10.140 scoici și melci și numeroase petrificații.

Școlile Blajului se pot mîndri și cu o altă prioritate și anume: grădina botanică înființată în 1888 de profesorul Alexandru Uilăcan, fiind prima grădină botanică din Europa de pe lîngă o școală sistematică. De sistematizarea și dezvoltarea acestei grădini botanice avea să se ocupe și prof. dr. Alexandru Borza, întemeietorul Grădinii Botanice din Cluj-Napoca.

* Iată un fragment semnificativ din scrisoarea istorică de deschidere a școlilor din Blaj: „Noi, Petru Pavel Aron de Bistra, ...se cuvine cum și noi așijderea... cu fapta a răspunde chemării noastre.. și așteptărilor neamului... să ne îndemnăm spre cuprinderea acelora, prin carele să se plinească acelea datorii ale noastre... am socotit a fi de lipsă acum... să se deschidă fîntînile darurilor!... Că mai toți sînt însetoșați și flămînzi de hrana cea sufletească, pentru aceea tuturor fiilor noștri, ori care vor cere trebuie după putință să li se frîngă sfînta pîine și a-i cuprinde la învățătură".

Tot şcolile din Blaj sînt acelea la care, se pare că pentru prima dată în Europa, se instituie un gen de burse pentru elevi prin fundaţia specială denumită „beneficiul de pîine" sub formă de „ţipău" şi încă de pe timpul lui Grigore Maior, respectiv de pe la 1780. Era o modalitate de ajutor material şi îndemn la învăţătură pentru toţi copiii dornici şi însetaţi de studiu, dar care erau săraci. Circa 200 de elevi primeau ţipău. Pîinea sub formă de ţipău avea circa 3,5 kg. şi se dădea fiecărui elev la cîte 5 zile.

Fundaţia specială a ţipăilor s-a păstrat tot timpul, de la înfiinţarea sa din 1780 şi pînă în 1940, cu excepţia anilor 1850—1867, după care s-a reactivat, continuînd să fie o operă de binefacere pentru elevii săraci. După anul 1922 s-au acordat ţipăii pe o perioadă de cîteva luni (nu în tot timpul şcolii) şi la un număr mai mic de elevi, iar de la începutul celui de-al doilea război mondial nu s-au mai acordat.

Tot în sprijinul elevilor s-au constituit fonduri pentru burse sub forma fondului Bobian, fondului Suluţan, fondului Vancean, fondului Simu, fondului internatului de băieţi din 1844 cu domeniul în Veza sau fundaţiunea Dr. Simeon Ramonţai pentru studenţi, şi altele precum sînt: fundaţia Hirsch pentru tinerimea studioasă (1871), fundaţiile lui T. Cipariu (1887), a lui Dănilă Dănuţ din 1891, Augustin Laday (1893), David Baron Urs (1897) sau a lui Ciriac B. Groze. Se cuvine să arătăm că Titu Maiorescu a primit bursă din fundaţia blăjeană Ramonţai timp de 3 ani cît a studiat la Viena cu sprijinul lui T. Cipariu*.

Gherontie Cotorea, Grigore Maior, Silvestru Caliani au fost primii profesori, ca apoi să le urmeze corifeii Şcolii ardelene, Samuil Micu, Petru Maior, Gheorghe Şincai, care între 1782—1792 a fost director nu numai al şcolilor blăjene, ci şi al tuturor şcolilor din Ardeal, continuînd cu Aron Pumnul, Simion Bărnuţiu, Gheorghe Bariţ, Ion Micu Moldovan, Timotei Cipariu, Iacob Mureşianu, Alexandru Borza, Pavel Dan, Alexandru Melin şi mulţi alţii. Ei formează galeria marilor dascăli şi cărturari blăjeni care au instruit şi format zeci de generaţii de tineri care s-au perindat prin vestitele şcoli ale Blajului şi care apoi au devenit la rîndul lor personalităţi sau oameni bine pregătiţi şi utili societăţii, în toate colţurile ţării unde s-au stabilit şi-n care au dus lumina şi faima şcolilor blăjene.

Admirabile cuvinte despre şcolile Blajului ne-au rămas de la eruditul academician blăjean Timotei Cipariu, părintele filologiei româneşti şi fost director la şcolile din Blaj, care în 11 februarie 1855, cu prilejul centenarului şcolilor blăjene spunea următoarele: „...Unde a putut sămînţa aruncată de economul cel bun să aducă fructuri mai însemnate, de cum a adus sămînţa revărsată pe acest loc, ce părea cel mai steril şi mai rău cultivat? Unde s-au văzut cîndva ostenele şi sudori mai bine răsplătite? Unde seceriş mai mulţămitor, decît pe acest înţelenit cîmp, şi unde lucrători aşa puţini să văzură la început. Unde s-a putut cîndva cu mijloace aşa puţine a se cîştiga efecturi mai însemnătoare, decum ne arată istoria acestui loc şi acestor şcoale?" (*Discursuri*, Editura Dacia, 1984 p. 21, 22).

Marele savant Nicolae Iorga, la rîndul său, lăudînd şcolile Blajului, spunea despre ele: „acele şcoli au dus mai departe grija pentru cartea românească şi statornicind legături nouă cu cultura conştientă a Apusului au deschis largi orizonturi cugetării neamului". (*Neamul românesc în Ardeal şi Ţara Ungurească*, vol. II, Editura Minerva, Bucureşti, 1906, p. 413).

* Mai tîrziu, prin 1904, Titu Maiorescu află de acest lucru şi-i scrie lui Victor Mihaly să se caute anii, ce bursă şi ce sumă a primit, pentru a restitui banii fundaţiei spre a beneficia de ei alţi tineri studioşi. Academicianul blăjean Ion Micu Moldovan caută în arhive la rugămintea lui V. Mihaly şi-i răspunde lui Titu Maiorescu, iar acesta îi remite suma de bani ce-o primise ca bursă.

O viaţă închinată pedagogiei româneşti

Prof. VICTORIA POPOVICI

NĂSCUT la 26 septembrie 1904, în comuna Puţuri-Dolj, profesorul universitar dr. Gheorghe T. Dumitrescu *a fost unul dintre pedagogii români contemporani remarcabili. Pasionat promotor în domeniul educaţiei tineretului, a desfăşurat o multilaterală activitate pedagogică, teoretică şi practică. A absolvit Şcoala Normală din Craiova, unde a fost discipolul marelui pedagog* Ştefan Velovan, *a cărui concepţie filosofică şi pedagogică i-a servit drept model în viaţă. Şi-a început cariera didactică în anul 1925, ca învăţător. De la 1 septembrie 1935 pînă în 1938 a fondat şi a fost directorul Fundaţiei Culturale Cîmpina şi profesor la liceul din localitate. Aici înfiinţează Şcoala ţărănească de la Poiana-Cîmpina, cu tineri absolvenţi ai şcolii complementare.*

În 1934, Gheorghe T. Dumitrescu își ia licența la Facultatea de Filosofie din București, și doctoratul, în 1947, cu lucrarea „Pedagogia Școalei în aer liber și în natură". Între anii 1938—1941 a deținut postul de inspector general la Inspectoratul regional școlar București și în Ministerul Educației Naționale pînă în 1951. A activat în calitatea de lector, apoi conferențiar și profesor la Catedra de pedagogie-psihologie de la Institutul de cultură fizică și la Catedra de pedagogie a Institutului pedagogic, începînd din 1961.

Înainte de război, Gh. T. Dumitrescu a fost un entuziast animator în domeniul educației adulților (Universitățile populare țărănești), mai întîi la Școala superioară țărănească de la Fierbinți, apoi la cea din Cîmpina despre care a și scris[1].

Activitatea teoretică a prof. Gh. T. Dumitrescu cuprinde mai multe domenii: pedagogie generală, pedagogie școlară, pedagogia adulților, pedagogia învățămîntului superior, cercetare științifică, activități de pedagogie practică și de istorie a pedagogiei.

Activitatea lui Gh. T. Dumitrescu întruchipează alese trăsături ale educatorului și omului de cultură: o pregătire temeinică; angajare totală în munca educativă sau de culturalizare; o mare sensibilitate; un atașament constant față de interesele și aspirațiile celor mulți; deschidere permanentă spre elementele și tendințele novatoare ale vieții sociale naționale și internaționale. El rămîne întruchiparea pedagogului devotat, legat de școală nu prin considerații de carieră, ci printr-un sincer, călduros și statornic devotament. A desfășurat o fecundă muncă în cercetarea fenomenului educației în școala românească, fapt care s-a concretizat într-un șir lung de publicații, broșuri, cărți. Bogata sa activitate științifică îl situează printre prestigioșii pedagogi din istoriografia pedagogiei actuale. Menționăm unele dintre aceste lucrări: *Școala superioară țărănească* (1936); *Călăuza școalelor țărănești* (1939); *Universitățile populare muncitorești* (1939) *Pedagogia cooperatistă* (1941); *Orientări și fapte în mișcarea școalelor superioare țărănești* (1940); *Pedagogia dialectică* (1945); *Școala în aer liber* (1946); *Școala unică* (1946); *Pedagogia școalei în aer liber și în natură* (1947); *Gîndirea pedagogică a generației de la 1848* (1968), în colaborare; *Herbartianismul în România* (1967-68); *Pedagogul Ștefan Velovan* (1969); *Metode și tehnici matematice în pedagogie* (1969); *Educația fizică în evoluția gîndirii pedagogice universale și românești* (1969). Articolele și studiile publicate ca și comunicările din acești ani constituie o dezvoltare în spiritul concepției materialismului dialectic și istoric a unora dintre ideile elaborate în prima parte a activității sale antebelice.

Profesorul Gh. T. Dumitrescu a fost primul președinte al Sindicatului învățătorilor din București, în care calitate a ținut numeroase conferințe.

În *Pedagogia dialectică*[2], Gh. T. Dumitrescu arată că „aplicarea punctului de vedere dialectic în pedagogie nu trebuie privită ca expresie forțată a unei pasiuni oarecare sau ca izvorîtă dintr-un spirit de adaptare la nota timpului, deoarece valoarea sa este consolidată științific" . Numai necesitatea de a adînci cît mai mult cercetarea faptului pedagogic l-a determinat să publice lucrarea. Orice problemă pedagogică poate fi cercetată din punct de vedere dialectic, susținea Gh. T. Dumitrescu: „Pedagogia dialectică prezintă metoda respectivă — nu numai prin valoarea sa ca metodă de cercetare științifică, ci totodată și ca metodă didactică și educativă. Pedagogia dialectică se conduce după condițiile concrete ale vieții sociale, după legile de dezvoltare a societății și după consecințele ce decurg din aceste legi cu privire la acțiunea educativă. De aceea ea este o pedagogie socială și realistă, luînd ca scopuri ale sale sarcinile pe care și le pune în mod succesiv societatea. În acest sens oamenii școlii trebuie să facă permanent legătura dintre știința și practica educației, înlesnind astfel, prin opera lor serioasă, dezvoltarea societății, înlesnind chiar revoluția socială, atunci cînd ea se impune ca sarcină necesară". Și încheie categoric: „Credem că noua școală românească se va călăuzi din ce în ce mai mult de spiritul pedagogiei dialectice. S-au produs prea importante schimbări sociale, economice și politice, care pun sarcini noi, serioase, acestei școli. Numai metoda dialectică poate indica drumul de dezvoltare și reformă al școalei, precum și soluția justă a atîtor probleme".

În lucrarea *Metode și tehnici matematice în pedagogie*[3] — Cunoașterea elevilor, Gh. T. Dumitrescu introduce o masă de cunoștințe densă și trainică, de factură modernă, matematică. Sînt introduse statistica școlară, antropometria pedagogică, sociometria și psihometria școlară, didacticometria. Așa cum apare în această carte, pedagogia își redimensionează puterile, dobîndește o conștiință a exactității și o sporire reală a eficienței.

Lucrarea *„Pedagogia socială — știința educației permanente a maselor de adulți"*[4] scrisă în colaborare cu prof. univ. Anghel Manolache și prof. univ. Mihail Roșianu pune

[1] Gh. T. Dumitrescu „Școala superioară țărănească", Ploiești, Unirea, 1936, 127 p.

[2] Gh. T. Dumitrescu: *Pedagogia dialectică*, București, 1945, Editura Ministerului Învățămîntului, 40 p.

[3] Gh. T. Dumitrescu, *Metode și tehnici matematice în pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1969, 183 p.

[4] București, Editura Politică, 1972, 415 p.

bazele ştiinţifice ale unei noi discipline pedagogice.

Definind în primul capitol cu toată claritatea conceptul cu care operează Pedagogia socială ca ştiinţă — autorii trec în capitolul următor la conturarea sistemului ştiinţific cu care colaborează pedagogia socială, concepind-o ca o ştiinţă complexă, cu adînci implicaţii interdisciplinare. În aceeaşi accepţiune modernă sînt concepute şi metodele de cercetare ştiinţifică în domeniul pedagogiei sociale. Formele metodice de activitate culturală, *metodologia culturii* după expresia folosită de autori (capitolul 5) constituie una dintre secţiunile cheie ale lucrării.

Tot pe linia acestor preocupări ale lui Gh. T. Dumitrescu citäm studiile: *Psihologia socială şi pedagogia* („Revista de pedagogie") 1965; *Psihologia colectivă şi clasele de elevi* (comunicare ştiinţifică) 1965; *Pedagogia socială şi pedagogul social*, 1968; *Despre informare în activitatea cu maşele* („Îndrumătorul cultural") 1969. Amintim, de asemenea, lucrările de istorie a pedagogiei ale profesorului Gh. T. Dumitrescu. *Educaţia fizică în evoluţia gîndirii pedagogice* (1969) este o lucrare care contribuie la dezvoltarea spiritului pedagogic în domeniul educaţiei fizice.

Lucrarea *Gîndirea pedagogică a generaţiei de la 1848*, elaborată în colaborare cu Anghel Manolache şi Gh. Pârnuţă, pune în lumină gîndirea pedagogică progresistă românească prin care s-a afirmat generaţia de la 1848. Lucrarea urmăreşte să facă înţeleasă nu numai dezvoltarea ideilor acestor gînditori despre educaţie şi învăţămînt, dar şi să pună în lumină şi însemnatul fapt istoric al puternicei conştiinţe despre unitatea social-politică şi culturală a poporului român.

Un alt studiu de istorie a gîndirii pedagogice este dedicat profesorului său de pedagogie şi psihologie, directorul Şcoalei Normale din Craiova, Ştefan Velovan.

O ultimă lucrare i-a apărut în 1979: *Interpsihologia în activitatea sportivă*, tematică nouă în literatura consacrată sportului.

Profesorul dr. Gh. T. Dumitrescu a desfăşurat o însemnată activitate didactică universitară — cursuri, seminarii — cît şi una extrauniversitară: conferinţe, cursuri la universităţi populare, cursuri la instituţii de cultură.

Din toate lucrările sale se detaşează cunoaşterea temeinică a realităţilor şcolii româneşti împletită cu o temeinică informaţie ştiinţifică. În studiile şi lucrările publicate, caută să cuprindă fenomenul pedagogic în toată complexitatea sa, realizînd generalizări ştiinţifice demne de interes.

Prin activitatea didactică şi ştiinţifică pe care a desfăşurat-o pînă la sfîrşitul vieţii sale (1982), profesorul dr. Gh. T. Dumitrescu rămîne un exemplu luminos în istoria pedagogiei româneşti; multe din rezultatele cercetărilor sale constituie o parte viabilă în patrimoniul culturii româneşti.

VIAŢA ŞTIINŢIFICĂ

Valoroasă sesiune de comunicări

ORGANIZATĂ de către Inspectoratul Şcolar al Municipiului Bucureşti, Comisia Municipală a Sindicatelor din Învăţămînt şi Casa Personalului Didactic din Bucureşti în cinstea Congresului al XIII-lea al Partidului Comunist Român şi în cadrul Festivalului naţional al educaţiei politice şi culturii socialiste „Cîntarea României", sesiunea de comunicări „Creativitate şi eficienţă în învăţămînt" şi-a desfăşurat lucrările între 8-17 noiembrie 1984.

În plenul şi cele 14 secţiuni ale sesiunii au fost prezentate peste 300 de comunicări. La sesiune au participat prestigioase personalităţi ale ştiinţelor educaţiei, cadre de conducere din învăţămînt, numeroşi profesori, învăţători, educatoare. Majoritatea comunicărilor prezentate au impresionat prin nivelul ştiinţific elevat, originalitatea şi abordarea preferenţială a problemelor de fond ale inovării şi creşterii eficienţei învăţămîntului românesc.

Acest lucru a fost anticipat încă din cuvîntul de deschidere rostit de conf. univ. dr. Ioan Jinga, inspector şcolar general al I.S.M.B.

În plenul secţiunii conf. univ. dr. Ioan Jinga a prezentat comunicarea **Conducere şi creativitate**, scoţînd în evidenţă necesitatea de a utiliza sistematic în activitatea de conducere şcolară, alături de metodele proprii ştiinţei conducerii, şi tehnici de creativitate în vederea sporirii eficacităţii acesteia.

O impresie profundă a produs comunicarea **Creativitate în conceperea şi desfăşurarea actului didactic**, prezentată de conf. univ. dr. Ion T. Radu, inspector general în M.E.I.; autorul a insistat asupra unei distincţii absolut necesare între valoarea şi non-valoarea pedagogică, pledînd pentru focalizarea eforturilor inovatorilor din domeniul educaţiei în direcţia a ceea ce reprezintă autentică valoare peda-

gogică; în acest sens s-a susținut necesitatea proiectării riguroase a actului pedagogic în temeiul exigențelor de tehnologie a educației precum și necesitatea de a îmbogăți valențele acesteia prin extinderea unor experiențe pedagogice originale, valoroase.

Un punct de vedere convergent a fost propus de către prof. dr. Ion Negreț în comunicarea **Un model de diferențiere și motivare a instruirii.** Autorul a pledat pentru orientarea eforturilor tuturor educatorilor în direcția asigurării „eficacității generale a instruirii prin învățare în clasă" (învățare completă, deplină, desăvîrșită). În acest sens a propus un model practic de diferențiere și motivare a instruirii, susținînd că „învățarea completă este posibilă dacă se adaugă tehnicilor cunoscute de proiectare a instruirii procedee științifice de diferențiere și motivare a instruirii".

Un interes particular a stîrnit comunicarea **Stimularea potențialului creator al cadrelor didactice — cerință a modernizării învățămîntului românesc,** prezentată de către prof. Aurica Vlăduț, președinta Comisiei municipale a Sindicatelor din Învățămînt, mai ales prin inventarierea „reacțiilor tipice la nou" — nu întotdeauna pozitive — ca „puncte de plecare" pentru o autentică stimulare a creativității în învățămînt.

În încheierea activității în plen a participanților la sesiune, prof. Rada Mocanu, adjunct al ministrului educației și învățămîntului, a făcut aprecieri asupra calității comunicărilor și dezbaterilor, recomandînd participanților să asigure un nivel la fel de ridicat al activității pe secțiuni. Se poate aprecia că acest îndemn a fost urmat îndeaproape. Astfel, în cadrul secțiunii „Limba și literatura română" s-au adus evidente contribuții la creșterea calității actului de predare-învățare a limbii și literaturii române în școala românească, s-au scos în evidență noi posibilități de folosire a tehnicii auditive în educația literară a elevilor din liceu, s-au propus tehnici de însușire creatoare de către elevi a operelor literare.

În cadrul secțiunii „Matematică" au fost aduse contribuții valoroase privind proiectarea-realizarea activităților didactice de matematică în școli generale și licee, s-au propus fișe-model pentru învățarea geometriei, au fost descrise greșelile tipice în învățarea algebrei și trigonometriei în liceu și s-au propus procedee pedagogice eficiente pentru prevenirea sau corectarea lor. Au fost descrise, de asemenea, procedee și teste de evaluare a calității cunoștințelor de matematică în liceu ș.a.

Secțiunea „Biologie" a cuprins propuneri de modele și tehnici de învățare activă a acestei discipline în școli generale și licee. S-au descris metode și procedee necesare pentru a preda unele noțiuni biologice definite, a fost propus un model de însușire prin activitatea de cercetare a cunoștințelor legate de procesele fiziologice și biochimice la legumele cultivate în sere, s-au descris modalități eficiente de învățare prin cercetare a noțiunilor și proceselor privind înmulțirea vegetativă a plantelor superioare ș.a.

În cadrul secțiunii „Fizică" au fost aduse contribuții valoroase privind utilizarea experimentală în lecții și dezvoltarea gîndirii tehnice. S-a pledat astfel pentru considerarea lecției de fizică în liceu ca o activitate de investigație și creativitate, s-au propus modele de dezvoltare a gîndirii logice prin lecții de fizică, s-au demonstrat eficiența metodei grafice pentru rezolvarea problemelor de mișcare în cîmp gravitațional ș.a.

În cadrul secțiunii „Chimie" s-au adus contribuții importante la crearea unei tehnologii didactice specifice la învățare a acestei discipline în școli generale și licee, descriindu-se experiențe și demonstrații experimentale utilizate pentru a spori eficacitatea lecțiilor de chimie organică, propunîndu-se bareme de cunoștințe cu ajutorul exigențelor de tehnologie a educației, ca și un model de învățare programată.

Aportul celorlalte secțiuni la modernizarea activității de predare-învățare a diferitelor discipline de învățămînt poate fi, de asemenea, apreciat drept considerabil.

În secțiunea de discipline tehnologice s-au purtat dezbateri în jurul raportului dintre „tehnologia didactică și arta predării", al problemei integrării mijloacelor de învățămînt în lecții, al exigențelor proiectării instruirii.

Secțiunea de științe social-politice a abordat problematica deosebit de complexă a dezvoltării și perfecționării învățămîntului bucureștean în lumina documentelor Congresului al XIII-lea al P.C.R., a contribuției științelor sociale la educarea elevilor prin muncă și pentru muncă, valorile formative ale predării științelor sociale în liceu.

Tehnologia didactică de predare a învățării limbilor moderne a fost, neîndoielnic, îmbogățită pe baza numeroaselor comunicări prezentate în cadrul unei secțiuni speciale. Învățămîntul special — case de copii, școli ajutătoare ș.a. — și-a îmbunătățit metodologia de lucru pe baza prezentării în cadrul unei secțiuni separate a numeroase modele de acțiune și sugestii practice. În cadrul secțiunilor dedicate învățămîntului primar și preșcolar s-au comunicat inovații pedagogice interesante care au generat dezbateri utile perfecționării în continuare a procesului instructiv-educativ la aceste două niveluri de învățămînt.

Fructuoasă prin rezultate și deosebit de elevată prin nivelul abordării problematicii complexe pe care o implică educația în mod definitoriu, sesiunea de comunicări a cadrelor didactice din Capitală a constituit așadar o merituoasă manifestare închinată istoricului eveniment din viața poporului nostru, ea însăși o urmare firească a felului în care fiecare dascăl înțelege să se dedice formării cetățenilor României socialiste.

N. IOAN

Din gîndirea social-politică a președintelui României, a tovarășului NICOLAE CEAUȘESCU

O concepție profund științifică și creatoare privind modelarea omului, pentru a trăi și a munci în spirit patriotic, revoluționar

DEȘI SÎNTEM la foarte puțin timp de la marele eveniment politic din viața partidului și a întregului nostru popor — cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R. — totuși, pe baza realităților, a faptelor, o concluzie se impune indubitabil: împreună cu întregul popor, slujitorii școlii românești, în frunte cu comuniștii, organizațiile de tineret, ceilalți factori implicați în procesul instructiv-educativ se află angajați cu întreaga energie a ființei lor în lupta pentru traducerea în viață a istoricelor documente adoptate de marele forum al comuniștilor români. În acest efort exemplar, călăuza luminoasă și veșnic vie ne sînt gîndirea, ideile, tezele și îndemnurile de excepțională însemnătate ale conducătorului iubit și stimat al partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu. Studierea permanentă, însușirea profundă și integrarea organică a acestora în întreaga activitate ce o desfășurăm zi de zi constituie o datorie de conștiință, de devotament, condiția *hotărîtoare a înfăptuirii misiunii* noastre, a întregului învățămînt.

În acest context, de o însemnătate deosebită este apariția — chiar în zilele desfășurării Congresului al XIII-lea al partidului — a volumului din seria culegerilor de texte „Din gîndirea social-politică a președintelui României Nicolae Ceaușescu", axat, putem spune, în întregime pe însuși rolul fundamental al școlii de toate gradele: „Creșterea conștiinței socialiste a maselor, a spiritului revoluționar — forța motrice a progresului societății socialiste," dezvoltarea conștiinței socialiste, a spiritului revoluționar, fără de care nu pot fi concepute și înfăptuite socialismul multilateral dezvoltat și înaintarea spre comunism.

În chip fericit, această concepție și-a găsit noi îmbogățiri și deschideri de largă perspectivă în magistralul Raport prezentat Congresului al XIII-lea, reprezentînd o nouă confirmare a preocupării statornice a partidului, a secretarului său general, pentru creșterea continuă a conștiinței socialiste, a spiritului revoluționar.

Această neîntreruptă și mereu mai amplă activitate politico-ideologică nu se datorește unor factori conjuncturali. Dimpotrivă, așa cum se arată convingător în paginile volumului — și viața confirmă permanent — aceste cerințe și exigențe crescînde au o determinare obiectivă, izvorăsc din numeroși factori obiectivi și subiectivi, răspund comenzii sociale privind unitatea și interacțiunea dialectică dintre premisele materiale și cele spirituale, societatea socialistă multilateral dezvoltată presupunînd oameni multilateral dezvoltați.

Cu deosebită claritate textele cuprinse în volum formulează cerința proeminentă a împletirii consubstanțiale într-o deplină osmoză a învățămîntului, cercetării și producției, a instrucției, politehnizării și educației, a factorilor cognitivi, afectivi și moralvolitivi, a cunoștințelor, convingerilor și faptelor — ca bază a conținutului și eficienței învățămîntului de toate gradele. În acest scop, o idee forță străbate întreaga concepție a tovarășului Nicolae Ceaușescu, cu privire la procesul educațional: cerință obiectivă a formării, dezvoltării și manifestării plenare a spiritului revoluționar. Volumul prezintă detaliat gîndirea și tezele tovarășului Nicolae Ceaușescu privind spiritul revoluționar, al cărui conținut nu mai poate fi redus la elanul și romantismul revoluționar, la latura psihică, a sentimentelor și stărilor de spirit, ci, pe această bază, să se asigure formarea trainică a competențelor, a capacităților tehnico-științifice, de inovare tehnologică, de luptă consecventă și eficientă pentru stimularea noului, a criticii și autocriticii, pentru combaterea hotărîtă a vechiului.

Cu o impresionantă forță de convingere, numeroase texte din volum ne arată ce înseamnă azi a fi revoluționar, care este conținutul contemporan al spiritului revoluționar și deci, ce înseamnă a învăța, a munci și a trăi în spirit revoluționar, precum și necesitatea unității indisolubile a spiritului revoluționar cu patriotismul revoluționar socialist.

Toate acestea presupun, înainte de orice, așa *cum arată secretarul general* al partidului, ca în totalitatea lor, cadrele didactice, începînd de la educatoare și pînă la profesorul universitar, să participe la educarea tinerei generații, pentru că nu poate fi considerat educator bun, profesor bun acela care nu desfășoară și o intensă activitate politico-educativă în rîndul elevilor și studenților. Așa cum atrăgea atenția tovarășul Nicolae Ceaușescu, fiecare educator, învățător sau profesor din întregul sistem de învățămînt trebuie să fie atît un bun specialist în domeniul său, cît și un bun educator comunist. Numai îmbinînd aceste două calități cadrele didactice își vor putea îndeplini în bune condiții sarcina de înaltă responsabilitate și onoare pe care o au în formarea tinerei generații.

Strălucită sinteză a orientărilor înnoitoare, revoluționare, ce sînt *proprii fondului de aur al gîndirii* creatoare și științifice a tovarășului Nicolae Ceaușescu, acest volum reprezintă, prin întregul său conținut, o inepuizabilă sursă de inspirație și un instrument călăuzitor în continua perfecționare a muncii noastre.

Dr. GHEORGHE BUTARU

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Olivia Clătici

LA CONCEPTION DU CAMARADE NICOLAE CEAUSESCU DE L'ESPRIT RÉVOLUTIONNAIRE — DIMENSION DE LA FORMATION DU PROFIL MORAL DE LA JEUNE GÉNÉRATION

Un des objectifs de la démarche théorique entreprise dans les documents de parti, dans les ouvrages du camarade Nicolae Ceauşescu, secrétaire général du parti, est la compréhension du socialisme en tant que processus historique complexe, qui aboutit au communisme après avoir traversé plusieurs étapes. En étroite liaison avec cette idée, la problématique de la formation et de la manifestation de l'esprit révolutionnaire a été mise en évidence par notre secrétaire général comme une dominante de la spiritualité de la société roumaine contemporaine, directement corrélée avec le spécifique du progrès social de notre pays.

L'auteur souligne la contribution décisive du camarade Nicolae Ceauşescu à la définition, caractérisation et enrichissement du concept d'esprit révolutionnaire, propre à l'homme nouveau de la Roumaine socialiste.

Виорика Пиской

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА ВСЕХ СТУПЕНЯХ В СВЕТЕ ДОКУМЕНТОВ XIII СЪЕЗДА РУМЫНСКОЙ КОММУНИСТИЧЕСКОЙ ПАРТИЙ

Автор рассматривает вопрос развития и совершенствования образования в свете указаний, содержащихся в документах XIII Съезда РКП. В этом смысле в статье представлены формы и методы стимулирования и руководства школ, всего персонала, работающего в области образования в виду интегрирования образования с исследованием и производством и усвоения учениками профессии для которой они готовятся, В то же время статья выявляет идею, что развитие воспитательных способностей дидактического персонала отражается на качестве и действенности воспитательно-образовательного процесса.

Filofteia Negruţiu

A BRILLIANT PROMOTER OF THE ROMANIAN SCIENCE AND TECHNIQUE, AN EMINENT POLITICIAN, A WORLDWIDE KNOWN SAVANT

In a study of high scientific value, the author highlights the remarkable qualities of research worker, scientist and savant of worldwide renown of comrade academician doctor engineer Elena Ceauşescu, as well as the intense socio-political activity she carries on within the higher party and state leadership.

(Urmare din pag. 58)

meroase exemple cerute de „sunete şi foneme"; „litere şi grafeme"; „literele majuscule şi literele mici"; „abrevierile" etc.

În capitolul 3, „*Fonetica şi problemele de ortografie*", autorul porneşte de la „principiul fonetic-fonematic", care „defineşte în cea mai mare măsură fizionomia ortografiei actuale, orientînd fundamental relaţiile dintre alfabet şi sistemul fonetic-fonologic al limbii române literare, precum şi raporturile dintre normele ortografice şi normele ortoepiei" (p. 117). Autorul se ocupă de „concordanţa dintre ortografie şi ortoepie", analizînd şi exemplificînd scrierea şi pronunţarea vocalelor în diferite poziţii şi în hiat, a diftongilor şi triftongilor; scrierea şi pronunţarea consoanelor; despărţirea în silabe; este dezvoltată în continuare „lipsa de relaţii" între ortografie şi ortoepie".

Capitolul 4, „*Vocabularul şi problemele de ortografie*", clarifică şi subliniază valoarea „principiului etimologic" şi dezbate problemele ridicate de ortografia „prefixelor", „sufixelor", a „cuvintelor compuse" de diferite categorii morfologice.

Capitolul 5, caracterizat pe acelaşi spirit de sistematizare, tratează „*Morfologia şi problemele de ortografie*". Pornind de la principiul morfologic, autorul ilustrează cu o bogată exemplificare ortografierea pe rînd, în diferite situaţii, a tuturor categoriilor morfologice.

Capitolul 6 „*Sintaxa şi problemele de ortografie*" examinează aplicarea principiului sintactic şi arată „legăturile sintaxei cu scrierea cuvintelor compuse, cu scrierea unor forme flexionare, cu scrierea cuvintelor conjuncte etc".

Capitolul 7 se ocupă cu problemele ridicate de folosirea „*Semnelor ortografice*", integrîndu-le în tematica abordată.

Capitolul 8, de „*Încheiere*", grupează şi prezintă greutăţile întîmpinate de vorbitor în însuşirea ortografiei, cum sînt dificultăţile furnizate atît de sistemul şi structura limbii literare şi de normele lingvistice literare, reflectate în ortografie" (p. 240), cît şi de numărul mai redus de lucrări în acest domeniu, precum şi de „felul pregătirii lingvistice din şcoală".

Analiza dificultăţilor prezentate evidenţiază necesitatea şi utilitatea acestei lucrări. Poate unii cititori ar fi preferat ca aceste dificultăţi să fi fost prezentate chiar la început, în capitolul introductiv, constituind astfel un stimulent mobilizator în vederea studierii mai atente a lucrării.

Prin natura ei lucrarea de faţă vine să înlăture o parte din dificultăţile semnalate, clarificînd multe din situaţiile imprecise ale ortografiei limbii române. Prin organizarea conţinutului ei în mod sistematic, prin forma precisă şi clară, bogată în argumente şi exemplificări, ea constituie o lucrare de referinţă deosebit de utilă, atît pentru învăţători şi profesori, dar îndeosebi pentru cei ce scriu, ortografia exprimînd gradul de cultură „al tuturor celor trecuţi prin şcoală".

Lucrarea cunoscutului cercetător George Beldescu reprezintă o contribuţie însemnată în domeniul literaturii didactice şi metodice a limbii române, dar şi a lingvisticii aplicative. Ea merită să fie cunoscută nu numai de cei ce predau ortografia ci şi de cadrele didactice, de orice specialitate; ea îşi găseşte utilitatea pe masa tuturor, putînd fi consultată permanent în vederea creşterii calităţii comunicării noastre prin scris cu semenii.

Sommaire – Contents – Содержание 1/1985

O. Clătici, La conception du camarade Nicolae Ceaușescu de l'esprit révolutionnaire – dimension de la formation du profil moral de la jeune génération ● V. Piscoi, Le perfectionnement de l'enseignement de tous degrés à la lumière des documents du XIII[e] Congrès du parti ● F. Negruțiu, Un promoteur brillant de la science et de la technique roumaines, un éminent politique, un savant de renom mondial ● E. Ciocan, L'affirmation de la volonté ferme des jeunes d'oeuvrer pour résoudre les problèmes majeurs du monde sous la devise: Participation, Développement, Paix ● I.T. Radu, Créativité et efficience dans l'activité didactique ● D. Vintilescu, M. Erdei, S. Avram, I. Sofonea, Le rôle des actions conscientes dans la formation des habiletés de travail indépendant chez les élèves dans l'école secondaire (objet physique) ● P.Gh. Andrei, Modalités d'optimiser l'enseignement et l'étude des inéquations dans l'enseignement secondaire ● N. Mitrofan, I. Mitrofan, Esquisse d'un modèle d'assimilation formative de certaines notions littéraires-artistiques ● J. Popa, A. Mihai, La recherche scientifique – facteur esentiel dans le perfectionnement de l'activité didactique ● A. Neculau, La coopération dans l'école ● R. Dimitrovici, Le traitement différencié – une nécessité de l'enseignement moderne ● E.L. Dobre, Le jugement de valeur dans la littérature – moyen de formation multilatérale de l'élève ● R. Rusu, Eléments de la formation de la conception scientifique du monde et de la vie chez l'écolier à travers les connaissances sur la nature ● Gh. Tomșa, L'activité d'orientation scolaire et professionnelle – action à caractère permanent ● Gh. Albu, La méthodologie de l'instruction pratique sur le simulateur ● V. V. Popescu La planification du travail dans l'école ● V. Popeangă, V. Țircovnicu, Les implications pédagogiques de l'interdisciplinarité ● L. Luca, La leçon de philosophie dans une vision interdisciplinaire et ses vertus éducatives ● A. Hinescu, Les écoles de Blaj ● V. Popovici, Une vie consacrée à la pédagogie roumaine ● Livres – Idées

O. Clătici, Comrade Nicolae Ceaușescu's view on the revolutionary spirit – a dimension of the moral features of the young generation ● V. Piscoi, The improvement of teaching of all degrees in the light of the documents of the 13th party Congress ● F. Negruțiu, A brilliant promoter of the Romanian science and technique, an eminent politician, a worldwide known savant ● E. Ciocan, Assertion of the strong will of the youth to take action in order to solve the major problems of the world under the motto: Participation, Development, Peace ● I.T. Radu, Creativity and eficiency in the reaching activity ● D. Vintilescu, M. Erdei, S. Avram, I. Sofonea, The importance of the conscious action in acquiring the skills of independent work in the secondary school (physics lesson) ● P.Gh. Andrei, Methods of optimizing the teaching/learning the inequations in secondary school ● N. Mitrofan, I. Mitrofan, Sketching a model of formative learning of certain literary-artistic notions ● J. Popa, A. Mihai, Scientific research – a basic factor in the improvement of the didactic activity ● A. Neculau, Cooperation in school ● R. Dimitrovici, Differentiated treatment – a necessity of the modern teaching ● E.L. Dobre, Value judgement in literature – a means to achieve a manysided education ● R. Rusu, Elements of the formation of the scientific conception on world and life of the pupils through the knowledge about nature ● Gh. Tomșa, The activity of school and vocational orientation – an action of permanent character ● Gh. Albu, The method of practical instruction on the driving simulator ● V.V. Popescu, Planning work in school ● V. Popeangă, V. Țircovnicu, The pedagogic implications of interdisciplinarity ● L. Luca, The philosophy lesson in an interdisciplinary context and its educational potentialities ● A. Hinescu, The schools of Blaj ● V. Popovici, A Life dedicated to the Romanian pedagogy – ● Books – Ideas

О. Клэтичи, Концепция товарища Николае Чаушеску о революционном духе – рамки формирования морального профиля молодого поколения ● В. Пиской, Совершенствование образования на всех ступенях в свете XIII Съезда партии ● Ф. Негруцию, Блестящий проводник румынской науки и техники, выдающийся политический деятель, ученый всемирной известности ● Е. Чокан, Утверждение непреклонной воли молодежи действовать для разрешения крупных вопросов мира под девизом: Участие, Развитие, Мир ● И. Т. Раду, Творчество и эффективность в дидактической деятельности ● Д. Винтилеску, М. Ердей, С. Аврам, И. Софоня, Роль осознания операций действия в формировании навыков независимого труда у учеников средней школы (по предмету физика) ● П. Г. Андрей, Способы оптимизации преподавания-усвоения неравенств в средней школе ● Н. Митрофан, И. Митрофан, Набросок модели формативного изучения литературно-художественных понятий ● Ж. Попа, А. Михай, Научное исследование – основной фактор в совершенствовании дидактической деятельности ● А. Некулау, Кооперирование в школе Р. Димитровичи, Дифференциальный подход – необходимость и требование современного образования ● Е. Л. Добре, Ценностное определение в литературе – средство многостороннего формирования ученика ● Р. Русу, Элементы формирования научной концепции о мире и жизни у школьников, посредством природоведения ● Г. Томша, Деятельность по школьной ориентации и профессиональной направленности – мероприятие постоянного характера ● Г. Албу, Методология практического обучения на симуляторе вождения ● В. В. Попеску, Планирование работы в школе. Л. Лука – Урок философии в интердисциплинарном рассмотрении и его воспитательное значение ● В. Попянгэ, В. Цырковнику, Педагогические следствия интердисциплинароности ● А. Хинеску, Школы Блажа – источники качеств ● В. Поповичи, Жизнь, посвященная румынской педагогике ● Гниги – идеи.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scinteii"

I 4158

Revista de PEDAGOGIE

2

februarie 1985

anul XXXIV

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS

- *Contribuția științelor educației la înfăptuirea Directivelor Congresului al XIII-lea al partidului*
- *Cercetarea pedagogică în fața noilor imperative reieșite din hotărîrile Congresului al XIII-lea al partidului*
- *Anul Internațional al Tineretului — inițiativă a României socialiste cu un larg ecou mondial*
- *Înțelegeri și aprecieri morale în preadolescență*
- *Formarea spiritului revoluționar la elevi prin predarea-învățarea poeziei patriotice*
- *Orientarea școlară și profesională — preocupare constantă a cadrelor didactice*

Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 2/1985

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate
se pot abona
prin „ROMPRESFILATELIA"
— sectorul export-import presă
P. O. Box 12—201,
telex 10376,
București,
Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40

Sumar

EMILIAN DIMITRIU — Contribuția științelor educației la înfăptuirea Directivelor Congresului al XIII-lea al partidului 1
ANDREI DANCSULY — Cercetarea pedagogică în fața noilor imperative reieșite din hotărîrile Congresului al XIII-lea al partidului 4

ANUL INTERNAȚIONAL AL TINERETULUI

TRAIAN POP — Anul Internațional al Tineretului — inițiativă a României socialiste cu un larg ecou mondial..... 8
ALEXANDRU GHITERA — Tineretul — puternică forță în lupta pentru pace și progres social..... 11

EDUCAȚIA PATRIOTIC-REVOLUȚIONARĂ A TINERETULUI

GHEORGHE ANGHEL, ION TRUȚĂ — 200 de ani de la marea răscoală populară din 1784—1785 — vibrantă pagină de educare patriotică și revoluționară a elevilor..... 15
EUGENIA JIȘA — Înțelegeri și aprecieri morale în preadolescență 18
GHEORGHE FLEANCU — Exercițiul civic la vîrsta adolescenței 21
IOAN DERȘIDAN — Formarea spiritului revoluționar la elevi prin predarea-învățarea poeziei patriotice..... 24
SILVIA CERNICHEVICI — Educația pentru viața de familie în școală 27
MARIA BUGA — Educația patriotic-revoluționară a elevilor în centrul preocupărilor profesorului diriginte..... 30

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

GEORGICĂ MANOLE — Recapitularea — etapă de transfer la situații noi a tot ce a dobîndit elevul prin învățare..... 33
ELENA NĂVODARU, PĂUNA ION — Procedee de activizare a elevilor prin muncă organizată cu cartea, în clasele primare 36
VIORICA-AURA PĂUȘ — Valențele metodelor activ-participative în realizarea motivației elevilor pentru studiul limbilor străine 39

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ ȘI PREGĂTIREA TINERETULUI PENTRU MUNCĂ

MARȚIAN IOVAN — Orientarea școlară și profesională — preocupare constantă a cadrelor didactice..... 41
PETRE BEJENARU, GH. PRELIPCEANU — Educația tehnologică — premisă în însușirea profesiunii 44

DEZBATERE

GEORGE VĂIDEANU — Promovarea interdisciplinarității în învățămîntul preuniversitar 48
FLORIN CREȚU — Cercetarea interdisciplinară la geografie, prin activități desfășurate în afara clasei..... 52

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

DUMITRU MUSTER — Profesorul Onisifor Ghibu și o inițiativă de „școală nouă" între cele două războaie mondiale 55
I. CREMER — Un mare pedagog modern — Vasile Petri 57

MEDALION

ION T. RADU — Profesor și om de știință — Anghel Manolache, octogenar 58

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

LAZĂR VLĂSCEANU — Cercetarea și inovarea în învățămîntul superior 60
URSULA ȘCHIOPU — Psihologia și eficiența educației în societatea contemporană 63

CĂRȚI — IDEI

ION MONAFU — Viitorul, la ordinea zilei..... 7
DUMITRU BAZAC — Îndrumar metodic pentru munca cu sine însuși 32
VIOREL ALECU — Dragostea și căsătoria..... 64

Contribuția științelor educației la înfăptuirea Directivelor Congresului al XIII-lea al partidului

Prof. dr. EMILIAN DIMITRIU

ÎN ISTORIA SOCIALISMULUI ȘI ÎN ÎNTREAGA ISTORIE A PATRIEI NOASTRE, Congresul al XIII-lea al partidului se înscrie cu literele de aur ale epocalelor realizări și măreților perspective de progres, înspre comunism ale României socialiste. Congresul a confirmat cu tărie și strălucire politica științifică și creatoare a partidului nostru, devotamentul și unitatea de nezdruncinat a întregului popor în jurul înțeleptului și gloriosului său conducător. Lucrările marelui Forum al comuniștilor au culminat cu realegerea tovarășului Nicolae Ceaușescu, cel mai iubit fiu al poporului, personalitate de excepție a lumii contemporane, în funcția supremă de secretar general al partidului, ca expresie a celei mai înalte și unanime prețuiri pentru hotărîtoarea sa contribuție la elaborarea și realizarea politicii partidului și a statului, la ridicarea României pe culmile civilizației și culturii, la sporirea neîncetată a prestigiului țării noastre pe plan internațional.

1. În magistralul Raport prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Directive și în alte documente aprobate de Congres, în dezbaterile ce au avut loc cu acest prilej, *o importanță deosebită a fost acordată perfecționării proceselor educaționale.*

Realitatea noastră socialistă, surprinsă în toată complexitatea ei în documentele menționate, demonstrează deplin că *societatea noastră este, deopotrivă,* 1) *o societate a cunoașterii.* 2) *o societate care învață* și 3) *o societate educativă.*

1. Astfel, în Raport se subliniază ca o manifestare legică a progresului social, necesitatea străbaterii unor noi căi, nebătătorite, necunoscute — ceea ce impune să fim însufleți permanent de spirit cutezător, de hotărîrea de a promova ceea ce este nou și înaintat în gîndirea și practica socială, de a ne însuși și a aplica în viață cele mai noi cuceriri ale geniului uman, tezaurul cunoașterii universale. În același timp, extinderea și adîncirea cunoașterii științifice la scară socială înseamnă și intensificarea cercetării în vederea soluționării optime a problemelor perfecționării continue a societății noastre, o cercetare capabilă să aplice creator legile generale ale dezvoltării la condițiile concrete ale patriei și să contribuie la înțelegerea mai profundă a situației actuale și a perspectivelor de evolutie ale omenirii.

Îmbinarea cercetării fundamentale cu cea aplicativă trebuie să contribuie la progresul general al științei și la îmbogățirea concepției revoluționare despre lume și viață, a materialismului dialectic și istoric, a socialismului științific.

2. În Raportul prezentat la Congres, tovarășul Nicolae Ceaușescu a accentuat ideea că *dezvoltarea multilaterală a României depinde în mare măsură de ridicarea continuă a pregătirii profesionale și tehnice, a nivelului de cultură și cunoștințe științifice ale întregii populații.* Aceasta va reprezenta un factor calitativ de importanță deosebită în formarea omului nou, în asigurarea participării active a tuturor cetățenilor la înfăptuirea celei mai drepte societăți din lume, în afirmarea personalității umane, în împletirea armonioasă a intereselor personale cu cerințele generale ale patriei.

3. De asemenea, în Raport se arată că *educația moral-politică trebuie să se centreze pe o temeinică pregătire politico-ideologică, avînd la bază însușirea științei transformării revoluționare a societății, a Programului și documentelor de partid, pe ridicarea conștiinței socialiste, revoluționare, patriotice și internaționaliste, pe combaterea hotărîtă a diferitelor manifestări și mentalități obscurantiste, înapoiate despre muncă și viață.*

Procesul revoluționar este departe de a se fi încheiat, a subliniat secretarul general al partidului, și el nu poate fi imaginat științific, programat, sprijinit, activizat, condus decît de către cei care cultivă cu perseverență, cu efort deosebit, spiritul revoluțior, răspunderea față de cauza comunismului în țara noastră, solidaritatea cu cauza păcii și socialismului în întreaga lume.

Chintesența concepției partidului despre formarea omului nou a primit expresie aforistică în îndemnul adresat tineretului de tovară-

șul Nicolae Ceaușescu: „învățați, munciți, însușiți-vă cele mai înalte cuceriri ale științei, concepția materialist-dialectică, fiți cutezători, acționați în spiritul romantismului revoluționar; pregătiți-vă să fiți gata întotdeauna de a vă face datoria față de patrie". Este evident că *cele trei laturi esențiale ale formării omului* — **cunoașterea, învățarea și educarea** în sens larg — *se întrepătrund, sînt interdependente, se sprijină reciproc;* în același timp, fiecare dintre ele își păstrează specificul concretizat în obiective, structuri, funcționalitate, modalități de acțiune.

Cunoașterea are o sferă mai largă decît învățarea dar cuprinde numeroase elemente și tipuri de învățare; *educarea* se realizează mai ales prin cunoaștere și învățare, dar nu se reduce la ele; *învățarea* se întemeiază pe cunoaștere, dar implică o organizare, structură și tehnologie ce aparțin numai ei. *Cele trei laturi ale formării* (care integrează tradiționalele diferențieri între educația intelectuală, educația fizică, educația estetică, educația morală, educația politehnică) *au ca trăsături esențiale comune țelurile proprii societății noastre socialiste și modelul de personalitate multilateral dezvoltată (în, prin și pentru societate și pentru sine), participarea intensă a subiecților la propria lor formare și folosirea tuturor condițiilor materiale și spirituale pe care statul socialist le asigură și le pune la dispoziția întregii populații,* **fără discriminări.** Prin aceste trăsături, *concepția educativă a partidului și practica educației din țara noastră se deosebesc fundamental de teoriile și experiența formării omului din așa-zisa societate a belșugului,* în care ideile avansate, generoase, umaniste nu pot prinde viață atîta timp cît însăși viața acestei societăți, în întreaga ei complexitate (economică, socială, politică, culturală), este potrivnică lor.

II. *Cum pot contribui științele educației la înfăptuirea măreților Directive trasate de Congresul al XIII-lea și, cu precădere la perfecționarea proceselor educaționale?* Răspunsul la această întrebare va fi constituit din sinteza răspunsurilor la următoarele întrebări subordonate:

1) Ce înțelegem prin științele educației?

2) Care este obiectul de cercetare și optimizare al acestor științe?

3) Cum poate fi intensificat caracterul transformator al „întîlnirii" științelor educației cu obiectul lor?

1. În ultima sută de ani s-au purtat ample și în mare măsură dogmatice și chiar scolastice dezbateri asupra statut-ului pedagogiei în sistemul științelor. În *primul rînd, se considera că exclusiv ei îi revenea misiunea de a cerceta problemele educației.* În *al doilea rînd, pedagogia era cuprinsă fie în sfera „filosofiei" (alături de morală), fie în grupul „științelor teoretice" (cu psihologia, sociologia), ori în cadrul „științelor tehnologice" (ca și medicina).*

După anii '50 ai veacului nostru, slujitorii pedagogiei au înțeles, din ce în ce mai profund, *implicațiile pe care le au pentru știința lor revoluționarele transformări pe care le străbate sistemul științelor, diferențierea și integrarea acestora, mutațiile din teoriile și metodologiile lor, noile raporturi dintre științe și real.* În acest fel, *pedagogia și-a propus, și a reușit,* în oarecare măsură, *să devină știința de sinteză și integrare a rezultatelor celorlalte științe despre om* în beneficiul cercetării și perfecționării proceselor educaționale. În sens larg și la modul indirect, *științele cu care pedagogia are legături* (de constituire, cooperare, utilitate) *sînt și științe ale educației.* În sens restrîns, *științe ale educației sînt acele discipline care au ca obiect formarea omului;* ele se situează la nivelurile *filosofic* (filosofia educației), *teoretico-metodologic* (pedagogia cu ramurile și domeniile sale) și *operațional* (didactici, metodici, îndrumătoare ș.a.). *Cele trei niveluri constituie un tot unitar, între ele existînd puternice raporturi de interacțiune și interdependență.* Ținînd seama de funcția lor de cercetare și perfecționare a proceselor educaționale, *științele educației au un caracter preponderent acțional,* nivelurilor filosofic și teoretico-metodologic revenindu-le îndatorirea de a sprijini, potrivit specificului lor structural-funcțional, nivelul operațional în elaborarea soluțiilor optimizatoare.

2. Este un truism a spune că științele educației au ca obiect formarea omului, dar conținutul conceptului de „formare" și practica formării sînt variate, în funcție de o serie de factori determinanți (ideologico-politici, științifici, economici, sociali ș.a.). *În sens marxist larg, formarea este un fapt complex prin care subiectul devine mereu mai capabil să se întîlnească cu obiectul, cu lumea (cu ceea ce îl înconjoară), adică să o cunoască, să o înțeleagă, să o stăpînească, să o schimbe prin acțiune.* Deci *formarea înseamnă,* ca să folosim cuvintele lui K. Marx, **a pregăti subiectul pentru obiect.** Așa cum reiese din documentele partidului, din opera tovarășului Nicolae Ceaușescu, *în societatea noastră socialistă formarea omului trebuie să se facă în spirit revoluționar și ea are acest atribut fundamental numai atunci cînd subiectul este pregătit să acționeze asupra obiectului în chip revoluționar, potrivit programelor revoluționare elaborate de partid, față de care se angajează și își asumă responsabilitatea și dă seama efectiv.* Datorită acestei pregătiri și acțiunii perseverent revoluționare, conștiința socială își intensifică funcțiile de modelare și transformare a existenței sociale în conformitate cu politica partidului.

Accentuarea caracterului revoluționar al formării, în ansamblul și în profunzimea acesteia, în toate laturile sale, constituie calitatea esențială a proceselor educaționale de azi și de mîine din România socialistă. Cum se poate obține această calitate? Care sînt direcțiile, formele și strategiile de acțiune? Răspunsul complet la aceste întrebări îl găsim deopotrivă în documentele Congresului al XIII-lea și ale Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1982. În cele ce *urmează semnalăm cîteva dintre direcțiile de*

cercetare și perfecționare ale proceselor educaționale.

În orînduirea noastră socialistă, mai mult decît în oricare alt tip de orînduire, *educația este coexistentă cu viața și cu societatea.* Investițiile în formarea omului sînt apreciate ca fiind dintre cele mai productive, iar rezultatele formării (cunoștințe, priceperi, convingeri, atitudini) se înscriu ca o inestimabilă valoare în avuția națională. *Se intensifică ciclurile sinergice în care educația este element codeterminant: societatea investește din ce în ce mai mult în știință și educație, aceasta fiind o precondiție pentru aplicarea științei și tehnologiei care, la rîndul ei, constituie temeiul pentru dezvoltarea industrială și, în general, economică, ce generează structurile necesare ridicării continue a nivelului de trai material și spiritual al întregului popor ș.a.m.d. Dimensiunile perene ale educației (care asigură continuitatea istorică și înscrierea în universalitate) se integrează cu dimensiunile noi, ale epocii socialiste, manifeste atît în cadrul instituțiilor cultural-educative, cît și în acțiunile din toate sectoarele de activitate.* În acest sens, subliniem *marea forță formativă exercitată de activitatea organizațiilor de partid și de masă și a organismelor democratice, de relațiile noi din procesul muncii, de Festivalul național „Cîntarea României" ș.a.*

Preluarea și asimilarea valorilor culturii și modelelor comportamentale *nu se fac numai voluntar,* conștient, potrivit criteriilor umanist-socialiste, direct din mediul avansat în care trăiește individul, *ci, cîteodată, involuntar și din medii ce aparțin unor sisteme culturale mai mult sau mai puțin îndepărtate în conținut de cultura deja însușită.* În condițiile în care omenirea devine din ce în ce mai mult „un sat" și în însăși comunitatea noastră mai dăinuie mentalități și conduite proprii vechii orînduiri, *unele elemente ale educației difuze nu se acordă cu valorile societății socialiste, ci dimpotrivă, propagă emanații nocive, care interferează cu cele dintîi. În consecință, analiza și perfecționarea educației nu pot ocoli problema „coeducatorului ascuns"* (termen folosit de Herbart), *a cărui influență se poate înscrie cu intențiile și acțiunile educatorului, lucrător la „lumina zilei".* Iată de ce se impune, pe de o parte, *combaterea hotărîtă a manifestărilor străine eticii și modului comunist de viață, iar pe de altă parte, adîncirea procesului de raționalizare a formării omului.* Prin „raționalizare" înțelegem *întemeierea ideologico-politică și științifică a educației, desfășurarea acesteia potrivit achizițiilor științelor educației și evaluarea rezultatelor ei în lumina criteriilor specifice eticii și echității socialiste. În sens larg, perfecționarea și întărirea continuă a conducerii științifice a activității economice și sociale va avea puternice consecințe educative.* Raportată la sfera educației, *raționalizarea nu numai că sporește eficiența și eficacitatea activităților formative desfășurate în cadrul instituțional, dar sporește considerabil influența pozitivă a acestora asupra influențelor educative difuze, funcționale.* Datorită participării intense și sistematice la aceste activități, individul asimilează cunoștințe, priceperi, convingeri și atitudini ce caracterizează *modul comunist de a exista.*

Prin urmare, *raționalizarea presupune perfecționarea activității educative existente și conceperea altora, noi, care să stimuleze puternic participarea individului la propria sa formare: participarea este direct proporțională cu gradul de satisfacere a nevoilor individului și a cerințelor pe care i le adresează lumea muncii, a relațiilor sociale, a mediului nostru social în toată complexitatea și bogăția sa. Participarea înseamnă conștientizare și efort, armonizarea intereselor cu marea colectivitate care este poporul, responsabilitatea față de sine și față de toți ceilalți, încununîndu-se cu capacitatea proprie omului comunist de a-și evalua măsura creșterii sale educaționale — conștient fiind că acesta este unul din principalele criterii de promovare socială și de apreciere a făpturii spirituale a cetățeanului României socialiste.*

3. Imperativul ridicat în fața științelor de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Congresul al XIII-lea trebuie să călăuzească și eforturile de progres ale științelor educației. Secretarul general al partidului sublinia că **cercetarea este chemată să soluționeze mai rapid o serie de probleme de importanță hotărîtoare pentru dezvoltarea economico-socială a țării și pentru aceasta este necesar să se îmbine judicios cercetarea fundamentală cu cea aplicativă și să se manifeste cu putere spiritul revoluționar în abordarea cu toată îndrăzneala a realității.**

Considerăm că pentru a îndeplini acest imperativ, *științele educației sînt chemate să-și centreze demersul pe următoarele direcții:*

a) Depășirea sferei învățămîntului, în care ele s-au conturat de la înființarea ca științe, și abordarea cu curaj și cu metodologii adecvate a problematicii formării omului în ampioarea și diversitatea sa.

b) Intensificarea cooperării intra- și interdisciplinare în vederea clarificărilor și îmbogățirilor conceptuale și a constituirii unui sistem metodologic corespunzător atît unei „lumi de descris", cît mai ales unei „lumi de construit" (Bachelard).

c) Accentuarea comunicării dintre cele trei instanțe (niveluri) specifice științelor educației.

d) Acordarea priorității cercetărilor — acțiune care s-a dovedit a fi dintre cele mai productive deopotrivă pentru dezvoltarea teoriilor și transformarea practicii.

e) Organizarea unor cercetări simple (nu simpliste), accesibile, fiabile, fără investiții deosebite, cu participarea masivă a celor care lucrează în domeniul formării omului și a altor categorii de specialiști.

f) Prezentarea rezultatelor studiilor și cercetărilor la modul operațional, ca soluții (sisteme de acțiuni, modele, metode, tehnici) de progres al formării, în așa fel încît să fie implementate în real fără dificultăți.

În societatea noastră nevoia de educație crește continuu și, corespunzător ei, cererea ce se adresează științelor educației.

Cercetarea pedagogică în fața noilor imperative reieșite din hotărîrile Congresului al XIII-lea al partidului

Prof. univ. dr. DANCSULY ANDREI
Universitatea „Babeș Bolyai" din Cluj-Napoca

REALIZAREA MĂREȚELOR OBIECTIVE ÎNSCRISE FERM PE ARCUL DE TIMP AL CINCINALULUI 1986-1990, precum și a celor prefigurate în orientările de perspectivă privind dezvoltarea economico-socială a României pînă în anul 2000, reclamă fără îndoială un nou pas calitativ în procesul complex de pregătire a forței de muncă pentru toate sectoarele de activitate, economică, socială și culturală. Ea presupune un efort susținut privind optimizarea educării conștiinței și conduitei socialiste a oamenilor, a formării integrale a personalității.

Implicarea activă și plenară a școlii în procesele de o deosebită amploare ale dezvoltării tuturor sferelor vieții noastre sociale, creșterea caracterului ei anticipativ și participativ înseamnă, pe lîngă abordarea tuturor problemelor instructiv-educative la nivelul cerințelor actuale, folosirea acelor condiții noi, acelui arsenal pedagogic, pe care ni le oferă viața, știința și experiența educațională în continuă îmbogățire. Numai în felul acesta școala devine un factor important al dezvoltării, al inovației, al promovării noului.

Confruntarea învățămîntului cu asemenea perspective și orizonturi constructive solicită un sprijin eficient din partea **științelor educației, a cercetării pedagogice,** concepută în spiritul orientării date în Raportul prezentat de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Congresul al XIII-lea al partidului: „**În întreaga activitate științifică trebuie să se manifeste cu putere spiritul revoluționar în abordarea cu toată îndrăzneala a marilor probleme, să se acționeze permanent pentru descoperirea a noi și noi taine ale naturii și universului**"[1].

În acest spirit revoluționar considerăm că analiza în mod critic și constructiv a stadiului în care se află cercetarea pedagogică, a nivelului și competenței răspunsurilor pe care le poate da la noile cerințe sociale, este una din condițiile indispensabile pentru perfecționarea ei teoretico-metodologică. Fără să intrăm într-o analiză a rezultatelor pe care le-a înregistrat cercetarea pedagogică în ultimele decenii, **putem afirma** — pe temeiul faptelor — **că științele educației au înregistrat în această perioadă progrese notabile.** Astfel, **ele și-au lărgit sfera de investigație, și-au îmbogățit sistemul conceptual, categorial și metodologic; ca urmare, au apărut chiar noi ramuri ale științelor educației, iar în aparatul noțional au fost introduși noi termeni și noi expresii (tehnologie didactică-proiectare pedagogică, metacomunicație, so, cializare, educație permanentă, empatie** etc.) **toate intrînd în circuitul limbajului pedagogic ca semnalări ale unor deschideri spre noi puncte de vedere.** Sînt de menționat și **rezultatele cercetărilor din domeniul didacticii, al învățării, al abordării sociologice a fenomenelor educaționale, al integrării învățămîntului cu munca productivă și cu cercetarea** etc. Celor interesați le stă la dispoziție o literatură pedagogică relativ bogată privind tehnologia didactică, mai cu seamă studii și lucrări din domeniul formelor de organizare a mijloacelor, metodelor de învățămînt.

Au avut loc și încercări lăudabile de abordare a procesului didactic și chiar al educației în ansamblul lui pe baza teoriei sistemice, sau în analogie cu modele cibernetice. **Toate acestea au însemnat o înviorare, o anumită revitalizare și îmbogățire a teoriei pedagogice.** Din păcate, însă, cercetarea pedagogică s-a oprit, uneori, în faza de elaborare — pe cale pur speculativă și deductivă — a unor modele, categorii, sisteme și subsisteme, urmînd ca apoi prin prisma lor să fie interpretate și explicate diferitele aspecte ale fenomenului educațional. Pasul hotărîtor nu s-a realizat, poate, și din lipsa unor eforturi de îmbinare a demersurilor deductive cu analiza din interior a procesului de învățămînt, ținîndu-se seamă atît de specificul acestuia, cît și de experiența acumulată pe tărîm pedagogic. Ca urmare, aceste încercări, deși au suscitat un anumit interes, în prea mică măsură au contribuit la o cunoaștere mai deplină a specificului și complexității problemelor abordate, nemaivorbind despre posibilitatea de a fi aplicate în practică. Or, cum afirma L a n d s h e e r e, „a avea ambiția să transpui marile teorii pedagogice în practica cotidiană a educației este o acțiune care se izbește de atîtea piedici, de atîtea condiții de împlinit, încît există riscul ca

[1] N i c o l a e C e a u ș e s c u, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R.*, Edit ra Politică, București, 1984, p. 24.

îndoiala și descurajarea să te năpădească"[2].

Aceste observații sumare n-au alt scop decît a servi ca puncte de reper în schițarea unor opinii referitoare la cîteva aspecte legate de problematica și de metodologia cercetării pedagogice. Mai concret, observațiile noastre se referă pe de o parte la strategia și tematica cercetării atît din sfera macropedagogiei, cît și din cea a micropedagogiei, iar pe de altă parte ne exprimăm părerea în legătură cu unele modalități de perfecționare a metodologiei de cercetare.

A. Fără îndoială, cercetarea pedagogică contemporană se confruntă cu o problematică deosebit de complexă și de mari dimensiuni. Bunăoară, numeroase probleme cardinale ale educației care în trecut figurau doar ca deziderate, idealuri, astăzi au devenit obiective ale practicii cotidiene. Formarea multilaterală a personalității, educația permanentă, legarea învățămîntului cu munca productivă și cu cercetarea, ca să amintim doar cîteva din ele, presupun elaborarea și experimentarea unor modele operaționale, de acțiune pedagogică concretă. Presupun, înainte de toate, studii pluri- și interdisciplinare prin care să se descifreze raporturile complexe ce există între progresul social și educație, ca să nu mai vorbim despre acele demersuri științifice prin care cerințele economice, social-etice pot fi transpuse pe plan educațional. Și toate aceste probleme și multe altele se cer a fi soluționate nu numai sub presiunea nevoilor prezente, ci într-o perspectivă prospectivă. Într-o lume în care accelerația, schimbarea devine un atribut permanent și definitoriu al vieții sociale, orientarea prospectivă ține, mai mult decît oricînd, de însăși natura și menirea educației contemporane. Ea dă posibilitatea unei interpretări mai dinamice a prezentului, prin descifrarea germenilor viitorului în ceea ce există, și a unei asimilări selective a trecutului.

Această orientare pe cît este de atrăgătoare și de antrenantă, pe atît este de dificilă, fiindcă în această perspectivă educația are menirea să *preceadă* și să *impulsioneze* dezvoltarea economică și social-culturală și nu să succeadă numai progresul economic, ca de obicei în trecut. „Pentru prima dată în istoria umanității — citim în *A învăța să fii* — dezvoltarea educației considerată la scară planetară tinde să preceadă nivelul dezvoltării economice"[3]. În concepția noastră această prospectare se referă nu numai la sfera pregătirii strict profesionale, a pregătirii forței de muncă, ci la dezvoltarea integrală a personalității, a formării conștiinței și conduitei în lumina condițiilor și cerințelor sociale de viitor. Jaloanele unei astfel de prospectări pedagogice ne sînt date în Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, în cuvîntările tovarășului Nicolae Ceaușescu și mai recent în documentele Congresului al XIII-lea al partidului.

Ele constituie o călăuză sigură și mobilizatoare în activitatea complexă de formare a omului cu însușiri și calități noi, în acord cu nevoile prezente și cu cerințele de viitor. Transpunerea acestor directive în cîmpul acțiunii pedagogice reclamă însă o intensă și complexă investigație, de interpretare și prelucrare a datelor oferite de viitorologie, de cercetări fundamentale și aplicative cu caracter interdisciplinar.

1. Repertoriul cercetării pedagogice se lărgește continuu. *Aproape nu există domeniu al educației în care să nu fie necesare contribuții substanțiale ale cercetării*, atît pentru definirea, redefinirea unor categorii și concepte de bază, cît și în redarea elaborării unor conținuturi, tehnologii, modele de acțiune. Astfel, sînt noțiuni de bază ale pedagogiei care au devenit uzuale atît în teoria cît și în practica educațională, dar care nu beneficiază de un conținut bine definit, de un înțeles univoc. Bunăoară, *dezvoltarea multilaterală a personalității*, considerată pe bună dreptate categoria de bază, piatra unghiulară a prospectării și a finalității educației noastre, este tratată într-o manieră generală, istoricistă, fără a se dezvălui conținutul bogat, nou și actual al acestei noțiuni, care să ofere o bază reală pentru elaborarea unor strategii și modele adecvate de acțiune practică. Mai în toate manualele și cursurile noastre de pedagogie, după o definire cu totul generală a noțiunii, se trece la tratarea celor cinci laturi ale educației. Este surprinzător și modul diferit de tratare a conținutului acestei noțiuni în pedagogie și în psihologie. Chiar și într-un curs comun ca cel destinat reciclării cadrelor didactice nu există un consens deplin în tratarea problemei de către cele două discipline. Poate și acesta este motivul pentru care în procesul de educație (mai ales în cel didactic) rămîn pe plan secundar (dacă nu lipsesc) asemenea aspecte ale personalității, ca educarea sentimentelor, a voinței, a trăsăturilor de caracter etc.

Numai o definire cît mai completă a noțiunii, prin înglobarea rezultatelor din domeniul sociologiei, psihologiei, antropologiei, pedagogiei poate oferi un suport real pentru prospectarea concretă a tuturor trăsăturilor definitorii ale personalității de tip socialist—, evident, în dependență și în concordanță cu situațiile educaționale date și cu factorii implicați. În această ordine de idei am putea menționa și noțiunile de *cultură generală și cultură profesională*, care în condițiile revoluției științifice și tehnice suferă mutații substanțiale.

2. O problemă prioritară a cercetării pedagogice — fundamentale și aplicative —

[2] Gilbert de Landsheere, *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, E.D.P., București, 1975, p. 227.

[3] Edgar Faure, *A învăța să fii*, E.D.P București, 1974, p. 54.

se referă la *proiectarea conținutului învățămîntului*, în care, pe lîngă păstrarea valorilor perene ale științei și culturii, ale tradițiilor spirituale ale poporului nostru, *să asigure un loc mai mare noilor descoperiri ale științei, încorporîndu-le într-un sistem valoric unitar și deschis*. Așa cum se menționează în Raportul prezentat la Congresul al XIII-lea al partidului, **„Ridicarea pregătirii profesionale și tehnice, a nivelului general de cultură și cunoștințe științifice al întregii populații va reprezenta un factor calitativ de importanță deosebită în formarea omului nou..."**[4]

Prin natura ei, elaborarea conținutului învățămîntului reprezintă o problemă transdisciplinară, de filosofie a științei și de axiologie pedagogică, de politică a educației și de psihopedagogie, ceea ce imprimă acestor demersuri un caracter deosebit de complex, cu numeroase variabile. Din acest motiv, *cercetarea pedagogică este chemată să elaboreze mai multe alternative, variante de planuri și programe școlare, urmînd ca ele să fie apoi experimentate*. În elaborarea criteriilor de selectare a informației, a stabilirii disciplinelor și a ordonării lor în planurile de învățămînt se va avea în vedere faptul că *în viitor va avea loc o sporire a interdisciplinarității și orientării spre demersul global*, în care pregătirea profesională inițială se va fundamenta pe un profil larg, pe însușirea unor cunoștințe profesionale generale, convertibile, pe care apoi să se așeze specializarea, tocmai pentru a se evita specializările înguste, rigide și pentru a asigura capacități de reconvertire profesională rapidă. Această pregătire generală trebuie axată pe însușirea „limbajelor fundamentale" (lingvistic, matematic, tehnologic), pe baza cărora se poate constitui o „tehnologie axiomatizată", urmărind să pună în evidență schemele de gîndire comune mai multor discipline. Asemenea instrumente intelectuale pot fi însușite în cadrul unei formații generale, în care pregătirea profesională se îmbină cu o solidă cultură generală.

În același timp, în fața unei presiuni permanente exercitate asupra cuprinsului planurilor și programelor școlare de avalanșa de informații ca rezultat al dezvoltării exponențiale a științei și tehnicii, cercetarea pedagogică este nevoită să opereze, cu mai multă perseverență decît pînă acum, o esențializare a cunoștințelor, să selecteze și să structureze ceea ce este de prim ordin în domeniul științei, tehnologiei, artei, culturii în genere, și să grupeze materia în jurul unor idei, teorii, concepte fundamentale, care să devină suportul explicativ al faptelor particulare. Deci, preocuparea de a înlătura supraîncărcarea planurilor și programelor nu poate fi asimilată unor operații parțiale de suprimare a unor părți sau capitole și introducerii unor probleme noi, ci presupune ca într-o viziune sistemică, interdisciplinară și prospectivă, să se efectueze restructurări generale, în care operațiile cantitative să se îmbine organic cu soluții calitative în spiritul structurilor novatoare ale științei.

3. După cum se știe, activitatea de bază a elevilor în școală este învățarea, care se realizează în principal în cadrul procesului didactic. Este explicabil ca cercetările pedagogice din ultimul timp să se concentreze asupra acestui domeniu al activității școlare. Ca urmare, au apărut numeroase studii referitoare la proiectarea, tehnologia, metodica, la formele de organizare și evaluare a activității didactice. Ele au *îmbogățit substanțial* întreaga metodologie a procesului de predare-învățare.

Apare, însă, o problemă de natură principială privind orientarea generală a acestor cercetări. Ele se limitează aproape exclusiv la *aspectul cognitiv* al procesului de învățămînt, se concentrează în special asupra predării și însușirii cunoștințelor. Această orientare în parte este explicabilă, deoarece într-adevăr obiectivul principal, cu o pondere mare în cadrul activității didactice este de natură instructivă. În același timp însă nu putem scăpa din vedere faptul că în școală are loc (trebuie să aibă loc) *formarea integrală a personalității elevilor*. Ca urmare, este firesc ca aceasta să se reflecte în desfășurarea întregului proces de învățămînt. Extinderea mai pronunțată a cercetării pedagogice asupra aspectelor formative (educative) ale procesului didactic înseamnă identificarea acelor conținuturi, elaborarea acelor strategii și modele prin care într-o unitate firească, în mod continuu se *împletesc aspectele informative cu cele formative ale activității didactice*.

B. Metodologia cercetării pedagogice s-a îmbogățit în ultimul timp în mod simțitor mai ales prin transferul unor metode utilizate în sociologie, psihologie, matematică, cibernetică etc. Prin ele investigațiile au reușit să abordeze problemele din diferite unghiuri de vedere, dezvăluind astfel mai complet și mai obiectiv natura fenomenului cercetat. Dar, complexitatea și varietatea situațiilor educaționale, a factorilor implicați presupun în continuare *perfecționarea metodologiei de cercetare*, aplicarea ei adecvată și diferențiată în dependență de specificul problemei luate în studiu.

1. Promovarea mai accentuată a *viziunii interdisciplinare* apare ca o cerință fundamentală, care străbate întregul sistem al cercetării pedagogice. Deși procesul de integrare a pedagogiei cu alte științe apare relativ devreme (igiena școlară, psihologia pedagogică, sociologia educației), ulterior însă dezvoltarea gîndirii interdisciplinare în pedagogie a suferit unele stagnări și interpretări unilaterale. Sînt momente cînd pedagogia fie că se închide în granițele ei, fie că se subordonează altor științe limitrofe, lăsînd să se piardă din vedere obiectivele ei proprii, respectiv dimensiunile pe care le dobîndește

[4] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R.*, Editura Politică, București, 1984, p. 36–37.

teoria educației prin contribuția specifică a tuturor științelor interferente.

Un obstacol în promovarea ideii de interdisciplinaritate în cercetarea pedagogică, în interpretarea fenomenelor educative îl constituie și stăruința exagerată a unor pedagogi asupra ideii de „autonomie" și de „independență" a pedagogiei. Înrădăcinată tradițional, această poziție consideră că autoritatea pedagogiei, statutul ei științific pot fi periclitate de imixtiunea altor discipline în domeniul rezervat ei, care trebuie să dovedească cu hotărîre obiectul ei propriu de cercetare, „controlul științific al faptelor pedagogice considerate în sine"[5].

Astăzi devine o părere unanimă, o poziție de principiu a pedagogilor, că *gîndirea interdisciplinară și pluridisciplinară* în pedagogie nu numai că nu diminuează statutul ei științific, ci dimpotrivă, îl întărește, deoarece demersul monodisciplinar este inadecvat complexității fenomenului educațional. Numeroasele aspecte și dimensiuni ale sale nu pot fi studiate satisfăcător prin intervenția izolată a diferitelor discipline. Este de aceea necesară integrarea lor treptată într-un *corpus interdisciplinar*, care nu este reductibil la științele pedagogice, dar acestea constituie nucleul în jurul căruia se structurează celelalte și se elaborează legitățile acțiunii educaționale. Interdisciplinaritatea în pedagogie nu este, deci, un fapt introdus din afară ca rezultat al extinderii asupra ei a acestei concepții metodologice devenită generală, ci este generată în același timp de specificul obiectului cercetării, adică al fenomenului educațional.

De aceea, are o anumită actualitate și astăzi reproducerea unui text din Piaget, prin care se afirmă că „problemele esențiale ale cercetării pedagogice constau, într-adevăr, în a fecunda această cercetare în legătură cu alte discipline și în a-i scoate pe cercetători din izolarea lor"[6].

2. Ni se pare că *cercetarea experimentală* în pedagogie în ultimul timp a devenit mai rară. Oare motivul poate consta în faptul că acest tip de cercetare în domeniul educației este deosebit de pretențios, cere timp și multă osteneală? Întrucît organizarea ei are loc în condițiile obișnuite ale activității instructiv-educative, *cercetătorul este nevoit să asigure colaboratori practicieni, din rîndul cadrelor didactice*, iar intervenția lui prin formularea și experimentarea unor ipoteze noi trebuie să se încadreze în limitele programelor în vigoare. Poate nici opinia pedagogică nu apreciază la reala lor valoare asemenea cercetări. Oricum ar sta lucrurile, este evident că numeroase probleme ale educației nu pot fi soluționate științific și eficient decît prin *cercetarea experimentală*. Începînd de la elaborarea și experimentarea unor variante de planuri și programe de învățămînt, a unor strategii, tehnologii, metode, forme, modele etc. — este lung șirul acelor probleme în cadrul cărora inovările, inovațiile prin experiment pot fi promovate și introduse în practică, fără mari întîrzieri.

În limitele acestui spațiu nu pot fi nici măcar enumerate numeroasele probleme pe care le ridică extinderea și ameliorarea cercetărilor experimentale. Fiindcă dincolo de asigurarea unor condiții obiective, o atenție deosebită merită dezbaterea metodologiei cercetărilor de acest tip, mai ales a celor de natură interdisciplinară, sau a celor din domeniul educației morale. Însă complexitatea și evantaiul larg al problemelor care stau în fața științei pedagogice ne mobilizează eforturile unite pentru a oferi practicii soluții eficiente și a ne aduce o contribuție calitativă la opera de formare a viitorilor specialiști și cetățeni demni ai țării.

[5] Planchard E., *Cercetarea în pedagogie*, E.D.P., București, 1972, p. 22.

[6] Piaget, J., *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1972, p. 12.

Viitorul, la ordinea zilei

APĂRUTĂ în întîmpinarea Anului Internațional al Tineretului, cartea *Viitorul la ordinea zilei* de Ioan Timofte și Aurel Perva (Editura Politică, 1984) se înscrie în cadrul preocupărilor din țara noastră pentru informarea opiniei publice, a tinerilor îndeosebi, asupra obiectivelor acestei manifestări și, prin aceasta, asupra problematicii atît de complexe a tineretului de pretutindeni.

Beneficiind de un dens „Cuvînt înainte" semnat de tovarășul Nicu Ceaușescu, prim-secretar al C.C. al U.T.C., președintele Comitetului Consultativ al O.N.U. pentru Anul Internațional al Tineretului, lucrarea se concentrează asupra a două aspecte fundamentale: 1) *cercetarea rolului tinerei generații, atît din țările socialiste cît și din țările capitaliste, ca purtătoare sui generis a noului, în lupta pentru realizarea celor mai de seamă aspirații ale omenirii ca libertatea, dezvoltarea, dezarmarea, destinderea, securitatea, cooperarea, pacea* și 2) *punerea în evidență a aportului României socialiste la conștientizarea și activizarea pe plan internațional a problematicii tineretului, a intereselor constant ale țării noastre pentru a asigura tineretului locul care i se cuvine, atît în cadrul național cît și în cel internațional.*

Volumul cercetează două dintre motivele principale ale interesului României în aspectele legate de tineret.

Mai întîi, această preocupare a țării noastre decurge firesc din concepția revoluționară asupra rolului tinerei generații, parte integrantă a doctrinei politice generale a partidului, din experiența României în antrenarea tineretului la viața politică, economică, socială și culturală, în participarea sa la procesul decizional la toate nivelurile. În acest cadru, cartea subliniază cu pregnanță grija deosebită pe care președintele Nicolae Ceaușescu o poartă tinerei generații, contribuția sa primordială la fundamentarea concepției românești asupra rolului ti-

(Continuare în p. 14)

ION MONAFU

Anul Internațional al Tineretului, inițiativă a României socialiste cu un larg ecou mondial

Prof. univ. dr. TRAIAN POP

ANUL 1985 are, pentru statele și popoarele lumii, pentru comunitatea internațională în ansamblul ei, o semnificație aparte, prin marcarea Anului Internațional al Tineretului, sub generoasa deviză „PARTICIPARE — DEZVOLTARE — PACE", manifestare mondială lansată în cadrul Organizației Națiunilor Unite la inițiativa țării noastre. Acest eveniment, ale cărui ecou și implicații promit să atingă niveluri fără precedent, se înscrie în contextul mai larg al politicii externe active, de largă deschidere, a României socialiste, fundamentată de inițiativele și acțiunile desfășurate pe plan internațional de tovarășul Nicolae Ceaușescu, președintele Republicii Socialiste România, de promovare și asigurare a păcii și colaborării, de dezarmare și destindere, de apărare a independenței și libertății popoarelor. El vine să ilustreze, într-un domeniu de larg interes și semnificație, dinamismul și realismul politicii externe românești, prestigiul înalt de care se bucură România în lume, organic legate de contribuția determinantă a președintelui României socialiste — personalitate proeminentă a lumii contemporane — care, prin gîndirea și acțiunea sa politică revoluționară, creatoare, pătrunsă de înaltă răspundere față de destinele poporului român, ale tuturor popoarelor lumii, a elaborat în mod magistral strategia participării active a țării noastre la rezolvarea problemelor complexe care confruntă omenirea, la lupta pentru pace, pentru edificarea unei lumi mai bune și mai drepte pe planeta noastră.

Proclamarea și marcarea Anului Internațional al Tineretului încununează o deosebit de valoroasă inițiativă românească în cadrul O.N.U. și instituțiilor sale specializate care are la bază preocuparea constantă a țării noastre, afirmată încă din anii '60, pentru promovarea cooperării internaționale în favoarea creșterii rolului și participării tinerei generații la viața economică, politică, socială și culturală a națiunilor, la soluționarea marilor probleme ale lumii contemporane.

Prin larga semnificație și deosebita amploarea ce i se acordă pe plan național, regional și internațional, la nivel guvernamental și neguvernamental, A.I.T. poate fi considerat una dintre cele mai importante acțiuni pe plan internațional inițiate în cadrul Națiunilor Unite.

În mod fericit, marcarea A.I.T. coincide cu alte momente de referință și aniversare, îndeosebi împlinirea a 40 de ani de la crearea O.N.U., precum și a 20 de ani de la adoptarea de către cel mai reprezentativ forum mondial a primului document programatic referitor la tineret: „**Declarația privind promovarea în rîndul tinerilor a idealurilor de pace, respect reciproc și înțelegere între popoare**", *rezultat al unei largi dezbateri inițiate de țara noastră în cadrul O.N.U. și U.N.E.S.C.O.* asupra locului și rolului tinerei generații în lumea contemporană.

Proclamat prin rezoluția Adunării Generale a O.N.U. nr. 34/151 din 17 decembrie 1979, A.I.T. a fost conceput ca o „posibilitate utilă și semnificativă pentru a atrage atenția asupra situației, cerințelor și aspirațiilor tineretului, pentru dezvoltarea cooperării la toate nivelurile privind problemele tineretului și a implicării acestuia în studierea și soluționarea problemelor majore naționale, regionale și internaționale". În fapt, deviza sub care se desfășoară Anul — **PARTICIPARE — DEZVOLTARE — PACE** — reunește deziderate majore ale lumii contemporane, implicînd creșterea rolului activ, militant al tinerei generații în viața națiunilor, a comunității internaționale în ansamblul ei.

O expresie elocventă a semnificației și amplorii acestui eveniment au constituit-o acțiunile pregătitoare ale A.I.T. în inițierea și organizarea cărora un rol deosebit a avut Comitetul Consultativ al O.N.U. pentru A.I.T., a cărui președinție o deține tovarășul Nicu Ceaușescu, membru supleant

în Comitetul Politic Executiv al C.C. al P.C.R., prim-secretar al C.C. al U.T.C., ministru pentru problemele tineretului. Alegerea reprezentantului României în această înaltă funcție constituie o recunoaștere a contribuției aduse de țara noastră la abordarea pe plan internațional a problematicii complexe privind tineretul, o apreciere a politicii judicioase promovate de țara noastră în acest domeniu.

La recomandarea primei sesiuni a Comitetului Consultativ al O.N.U. pentru A.I.T. (1981), Adunarea generală a O.N.U. a adoptat „Programul concret de măsuri și activități ce urmează a fi întreprinse înaintea și în timpul A.I.T.". În sprijinul recomandărilor cuprinse în program, au fost constituite comitete naționale de coordonare pentru Anul Internațional al Tineretului în aproape 130 de țări, organisme cu componență larg reprezentativă, reunind atît factori politici de decizie, cît și reprezentanți ai organizațiilor de tineret. Creat la 19 septembrie 1981, Comitetul Național Român pentru A.I.T., compus din 107 membri, al cărui președinte este tovarășul Nicu Ceaușescu, prim-secretar al C.C. al U.T.C., desfășoară o bogată activitate, pe plan național și internațional, pe baza Planului de activități privind pregătirea și marcarea A.I.T.

În cursul anului 1983, pe baza unei hotărîri a Adunării generale a O.N.U., au avut loc cinci reuniuni regionale consacrate A.I.T., care au adoptat planuri specifice de acțiune pe diferite zone geografice, cuprinzînd recomandări și activități pentru cele trei faze ale strategiei A.I.T.: faza pregătitoare, cea de marcare propriu-zisă și măsuri de perspectivă.

Ca o contribuție efectivă la asigurarea unei baze cît mai largi pentru acțiunile pregătitoare consacrate A.I.T., țara noastră a găzduit importante reuniuni internaționale cum ar fi: masa rotundă *„Tineretul anilor '80 (1982), seminarul internațional ATSRNU — ISMUN „Tineretul și studenții — solidaritate pentru pace, dreptate socială, o nouă ordine economică internațională" (1983), Reuniunea regională A.I.T. pentru Europa (1983), seminarul „Tineretul și dezvoltarea" (1984), Conferința europeană a Crucii Roșii de tineret (1984), Întîlnirea tineretului și studenților din Balcani (1984)* și altele.

La înfăptuirea amplului proces pregătitor al A.I.T. au fost atrase numeroase organisme și agenții specializate din sistemul O.N.U., precum și organizații de tineret naționale, regionale și internaționale. Un exemplu în acest sens l-a constituit Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură, care, la cea de-a 22-a sesiune a Conferinței sale generale (1983), a adoptat Programul pe termen mediu pentru tineret (1984—1989) și a decis organizarea Congresului mondial U.N.E.S.C.O. privind tineretul (Barcelona, iulie 1985). Prin rezoluția *„Rolul U.N.E.S.C.O. în îmbunătățirea situației tineretului și contribuția organizației la A.I.T."*, inițiată de delegația română, aceeași conferință cheamă statele membre ale U.N.E.S.C.O. să contribuie la activitățile internaționale de organizare și marcare a A.I.T., asociind la acestea, în mod corespunzător, organizațiile de tineret.

Fără a constitui un scop în sine, întregul proces de pregătire a A.I.T., la nivel național, regional și internațional, dincolo de deosebirile și prioritățile inerente politicilor naționale în domeniul tineretului, a oferit tuturor statelor, largi și inedite posibilități de acțiune în scopul intensificării preocupărilor pentru rezolvarea problemelor cu care se confruntă tinerii. **„Se poate aprecia, încă din ajunul marcării Anului Internațional al Tineretului** — sublinia tovarășul Nicu Ceaușescu, președintele Comitetului Consultativ al O.N.U. pentru A.I.T. — **că acest eveniment a reușit să concentreze atenția factorilor de decizie și a opiniei publice, pe plan național și mondial, asupra cerințelor și problemelor specifice ale tineretului și a necesității de a realiza acțiuni sistematice și dinamice, la nivel național și internațional, pentru soluționarea lor. Organizația Națiunilor Unite și statele membre dispun pentru prima dată de o viziune unitară și de o strategie globală și completă de cooperare în domeniul tineretului".**

Pentru desfășurarea și finalitatea acțiunii de marcare a A.I.T. în cursul anului 1985, cea de-a 39-a sesiune a Adunării generale a O.N.U. (1984), după dezbateri de o amploare fără precedent, a luat importante decizii consemnate într-o rezoluție inițiată de România și alți 105 coautori. Aceste decizii privesc îndeosebi organizarea unei Conferințe Mondiale a Națiunilor Unite pentru Anul Internațional al Tineretului, sub forma alocării unui număr adecvat de ședințe plenare ale sesiunii Adunării generale a O.N.U. din anul 1985, precum și convocarea, în primăvara anului 1985, a celei de-a 4-a sesiuni a Comitetului Consultativ al O.N.U. pentru A.I.T. care să elaboreze linii directoare pentru programe de viitor pe termen lung în domeniul tineretului și urmărirea punerii lor în aplicare.

Comitetul Național Român pentru A.I.T. a luat inițiativa organizării unei anchete internaționale consacrate A.I.T., sub deviza **„Anul tinerei generații — o viziune internațională"**, lansată în rîndul unor șefi de state și guverne, personalități ale vieții publice mondiale, lideri de partide politice, savanți de prestigiu, conducători ai unor organizații de tineret. Răspunsurile la întrebările anchetei vor fi publicate în presa de tineret și editate într-un volum omagial.

Calendarul deosebit de bogat al acțiunilor din acest an — naționale, regionale și internaționale — privind locul și rolul tineretului în lumea contemporană, la realizarea cărora sînt chemați să-și aducă o contribuție directă decisivă înșiși tinerii, constituie o dovadă

elocventă a importanței și actualității acestei probleme aduse de țara noastră în atenția prioritară a comunității internaționale. *Rezonanța deosebită de care s-a bucurat inițiativa României socialiste apare în prezent pe cît de firească și legitimă, pe atît de meritorie, dat fiind faptul că beneficiarul principal al acesteia urmează să fie tineretul de astăzi, viitorul fiecărui popor, al întregii omeniri.* Într-adevăr, de modul în care este educat și pregătit pentru viață și muncă tineretul contemporan depinde soarta de mîine a omenirii, aflată în prezent la un moment de răscruce, deosebit de critic, confruntată cu spectrul unui război nuclear nimicitor. Tocmai de aceea tineretul constituie partea populației națiunilor și a lumii interesată în modul cel mai direct în asigurarea păcii, în realizarea dezarmării și asigurarea condițiilor de dezvoltare liberă, independentă a fiecărui popor. În condițiile în care *problema fundamentală a zilelor noastre o constituie încetarea cursei înarmărilor, eliminarea pericolului unui război nuclear distrugător, tinerii din toate regiunile lumii se află în primele rînduri ale forțelor angajate în lupta pentru oprirea cursei înarmărilor, pentru trecerea la dezarmare, în primul rînd la dezarmarea nucleară.*

În același timp, efectele profund negative ale crizei economice mondiale, care influențează într-un fel sau altul toate statele lumii, accentuînd instabilitatea politică, decalajul și contradicțiile dintre țările bogate și țările sărace, agravează în mod dramatic *destinul a sute de milioane de tineri din numeroase țări*, ducînd la șomaj în proporție de masă în statele industrializate, analfabetism și lipsă de calificare profesională în numeroase țări în curs de dezvoltare. La aceasta se adaugă *și alte fenomene de ordin social care afectează grav situația tineretului, precum marginalizarea socială, violența, toxicomania, terorismul, deosebit de frecvent în diferite țări ale lumii.*

În aceste condiții, apare pe deplin legitimă dorința tineretului de a-și spune cuvîntul asupra problemelor majore cu care este confruntată omenirea contemporană, de a participa în mod direct la definirea și realizarea viitorului în care el este chemat să trăiască, să muncească și să se dezvolte.

Față de aceste realități și imperative, marcarea Anului Internațional al Tineretului, pe plan național și internațional, este menită a fi nu atît o manifestare despre tineret, ci în primul rînd o acțiune pentru tineret. Aceasta înseamnă că *se impune abordarea, cu realism și simț de răspundere, a problemelor complexe cu care se confruntă tînăra generație în diferite țări și la nivel mondial, prin elaborarea și aplicarea unor politici și programe în domeniul tineretului care* **să asigure deplina exercitare a drepturilor fundamentale ale tinerilor la educație, muncă, la cultură și informație, de participare la procesul de decizie.** Totodată, A.I.T. este chemat să promoveze *mai larga punere în valoare a capacităților tineretului de contribuție la eforturile popoarelor în direcția dezvoltării naționale, pentru determinarea unei soluționări corespunzătoare a problemelor majore ale lumii contemporane* — **încetarea cursei înarmărilor și trecerea la dezarmare, asigurarea și consolidarea păcii mondiale, democratizarea relațiilor interstatale, instaurarea unei noi ordini economice și politice internaționale.**

Desigur, Anul Internațional al Tineretului nu trebuie să constituie și să rămînă doar un moment de referință, ci începutul unui proces continuu, de aplicare a unei strategii pe termen lung, care să conducă la soluționarea problemelor complexe de ordin economic, politic, social, cultural care privesc tînăra generație. O importantă contribuție în acest sens urmează să o constituie elaborarea de către cea de-a 4-a sesiune a Comitetului Consultativ al O.N.U. pentru A.I.T. a documentului conținînd liniile directoare pentru programe de viitor pe termen lung în domeniul tineretului și punerea lor în aplicare, care vor fi supuse spre dezbatere și adoptare celei de-a 40-a sesiuni a Adunării generale a O.N.U.

Așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu, președintele Republicii Socialiste România, în mesajul adresat reuniunii europene consacrate A.I.T., „întreaga pregătire și desfășurare a Anului Internațional al Tineretului trebuie să ducă la intensificarea participării tinerei generații din Europa și din toate țările lumii la eforturile generale pentru soluționarea marilor probleme ale epocii noastre, pentru făurirea unei lumi mai drepte și mai bune, a păcii și colaborării".

Pentru România socialistă, pentru tineretul patriei noastre, constituie un motiv de deosebită mîndrie și profundă satisfacție faptul că o manifestare internațională de o asemenea amploare și cu atît de largi implicații pozitive precum Anul Internațional al Tineretului constituie rodul inițiativei și acțiunii insistente a țării noastre în vederea mobilizării statelor și popoarelor, a comunității internaționale în ansamblul ei, pentru definirea și promovarea cu toată responsabilitatea a locului și rolului tineretului în lumea contemporană.

Tineretul — puternică forță în lupta pentru pace și progres social

Prof. dr. ALEXANDRU GHITERA

ANALIZA SITUAȚIEI POLITICE, economice și sociale a lumii contemporane învederează faptul că omenirea traversează în prezent una dintre cele mai complexe și mai contradictorii etape din îndelungata sa existență, etapă ai cărei factori definitorii cu implicații inclusiv asupra deceniilor și chiar secolelor următoare — sînt: ASIGURAREA DEZVOLTĂRII NEÎNGRĂDITE, INDEPENDENTE ȘI SUVERANE A POPOARELOR ÎN CONTEXTUL ÎNFĂPTUIRII UNEI NOI ORDINI ECONOMICE; asigurarea accesului nestingherit al popoarelor la folosirea celor mai înaintate cuceriri ale științei și tehnicii contemporane — viguroasă forță a progresului, în continuă accelerare; asigurarea unei păci trainice, efective și cuprinzătoare, prin trecerea de urgență la dezarmarea generală și totală și, în primul rînd, la dezarmarea nucleară.

Cu clarviziunea care-l caracterizează, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului nostru, președintele Republicii, atrăgea atenția, încă o dată, în cadrul magistralului Raport prezentat Congresului al XIII-lea al Partidului Comunist Român că *„...problema fundamentală a epocii contemporane este oprirea cursei înarmărilor, și în primul rînd a celor nucleare, trecerea la dezarmare și asigurarea unei păci trainice în lume* [1].

Numeroase sondaje și studii întreprinse în cele mai diverse colțuri ale lumii de organisme guvernamentale sau neguvernamentale, naționale și internaționale, ca și luările de poziții tot mai frecvente ale tineretului însuși, relevă cu pregnanță concluzia că *tinerele generații resimt în modul cel mai direct și acut urmările nefaste ale cursei înarmărilor, ale subdezvoltării, malnutriției, șomajului* etc., cu întregul cortegiu de fenomene degradante cum sînt: *violența, criminalitatea, toxicomania, pornografia* etc., toate dominate de iminența riscului ca, mai ales tinerii, să devină în masă victimele unui nou război mondial.

Alături de această constatare, se impune și concluzia că tineretul zilelor noastre a evoluat categoric spre abordarea exigentă și responsabilă a realității înconjurătoare, că a crescut atît verbul critic în interpretarea fenomenelor sociale cît și frecvența exprimării dorinței de a se angaja direct și nemijlocit în influențarea evoluției societății în direcția progresului, a păcii și colaborării între popoare. Această tendință, din ce în ce mai viguroasă, exprimă gradul tot mai înalt de radicalizare a tinerei generații și stă la baza aprecierii că în rîndul forțelor sociale ale progresului contemporan, tînăra generație joacă un rol de cea mai mare importanță.

O atare direcție a evoluției tineretului contemporan a fost de mult sesizată de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului nostru, care, încă acum zece ani, în cuvîntarea rostită la deschiderea Forumului tinerei generații din țara noastră, arăta, între altele, că tineretul este vital interesat în realizarea unor transformări înnoitoare ale societății umane, în așezarea pe baze mai echitabile a organizării vieții sociale, el reprezentînd un imens potențial în transformarea progresistă, revoluționară a lumii. *„Totodată* — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — *tînăra generație aspiră din toate puterile la eliminarea pericolelor care pot duce la izbucnirea unui nou război mondial nimicitor — în care ea este chemată să dea cel mai greu tribut de sînge —, dorește cu ardoare să-și spună cuvîntul asupra problemelor grave ce confruntă astăzi omenirea, frămîntă viața internațională și, mai ales, să ia parte activă, nemijlocită, la făurirea propriului viitor de pace și prosperitate, a zilei de mîine în care dorește să trăiască și să muncească"* [2].

Ilustrînd în modul cel mai pregnant voința constructivă și dorința fierbinte de pace a poporului român, *tînăra generație a patriei noastre ia parte activă, alături și împreună cu întregul nostru popor, sub conducerea partidului, la grandioasa operă de edificare a socialismului și comunismului în România.* Tineretul aduce o contribuție majoră la înfăptuirea sarcinilor de plan în industrie, construcții, transporturi, în agricultura de stat și cooperatistă, în celelalte domenii de activitate. De asemenea, continuînd tradițiile muncii voluntare din primii ani ai construcției socialiste, minunatul nostru tineret a înscris și în ultimii ani fapte de înalt eroism pe cele mai mari șantiere ale patriei, a participat în fiecare an cu bune rezultate la sprijinirea campaniilor agricole și la recuperarea materialelor refolosibile.

În cadrul celor 251 șantiere naționale, județene și locale ale tineretului s-au realizat lucrări în valoare de 3,2 miliarde lei, cu 18 la sută peste angajamentele asumate. De asemenea, *tinerii și copiii au recuperat, între altele, 250 000 tone metale feroase și neferoase, 40 000 tone hîrtie, 112 milioane ambalaje de*

sticlă și au adunat 6 800 tone plante medicinale. La plenara comună a celor trei organizații din 22 decembrie 1984, s-a adoptat un amplu Plan de măsuri privind contribuția tineretului, studenților și copiilor la înfăptuirea hotărîrilor Congresului al XIII-lea al P.C.R., plan care ilustrează atît marile posibilități și multiplele domenii de afirmare în muncă, învățătură și creație științifică a tinerelor generații, cît și hotărîrea lor de a aduce o contribuție tot mai marcantă la înfăptuirea marilor obiective de dezvoltare multilaterală a patriei, jalonate de recentul Forum al comuniștilor români.

Bucurîndu-se de cele mai largi facilități legale, organizaționale și de condițiile materiale necesare pentru formarea armonioasă, multilaterală a personalității, pentru afirmarea în cele mai diverse domenii ale creației materiale și spirituale, tinerele generații ale României participă din plin, în cadrul amplelor structuri ale sistemului democrației noastre socialiste, la activitatea celor mai înalte și reprezentative organisme de conducere și organizare a activității politice, sociale și economice a țării, la conceperea și înfăptuirea politicii generale a partidului și statului nostru.

Anul 1985, ultimul an al actualului cincinal, anul aniversării a două decenii de la Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român și de la alegerea tovarășului Nicolae Ceaușescu în funcția supremă de secretar general al partidului, anul Forumului tinerelor generații ale țării, se va înscrie cu noi și remarcabile fapte de muncă și creație din partea tineretului nostru revoluționar, cu noi contribuții la trecerea României într-o etapă superioară a dezvoltării sale socialiste și comuniste.

În concordanță deplină cu politica internă, cu interesele vitale ale poporului român, partidul și statul nostru desfășoară o bogată și dinamică activitate internațională, cunoscută și apreciată în întreaga lume prin realismul și consecvența principiilor ei, prin modul strălucit în care acționează conducătorul României, tovarășul Nicolae Ceaușescu pentru pace, dezarmare, înțelegere și colaborare între popoare.

Dinamismul politicii noastre externe poate fi ilustrat, între altele, și cu faptul că *numărul țărilor cu care România întreține relații a crescut de la 67 în 1965, la 155 în 1984*, precum și cu activitatea desfășurată în cadrul celor mai diverse organisme internaționale, în primul rînd în cadrul Organizației Națiunilor Unite. *Este de remarcat faptul că numai în ultimii 5 ani, România a fost autoarea unui număr de 32 de rezoluții supuse dezbaterii Adunărilor Generale ale O.N.U. și coautoare la peste 200 alte rezoluții.*

Din prima categorie menționăm: *Rezoluțiile privind înghețarea și reducerea bugetelor militare și realocarea resurselor astfel economisite pentru nevoile fiecărei țări, cu prioritate celor în curs de dezvoltare; Rezoluția privind înfăptuirea Dreptului la educație și eradicarea analfabetismului; Inițiativa privind dezvoltarea și întărirea bunei vecinătăți între state; Declarația privind reglementarea pașnică a diferendelor internaționale; Documentul de lucru privind crearea în cadrul O.N.U. a unei Comisii permanente pentru bune oficii, mediere și consiliere; Inițiativa privind pregătirea și marcarea în 1985 a Anului Internațional al Tineretului* sub deviza PARTICIPARE — DEZVOLTARE — PACE și altele.

De asemenea, în ultimii ani, România a adresat numeroase apeluri unor factori naționali și internaționali, pentru a acționa în favoarea apărării păcii în Europa și în întreaga lume, dintre care citãm: *„Apelul pentru dezarmare și pace al Frontului Democrației și Unității Socialiste"; „Apelul Marii Adunări Naționale către parlamentele, guvernele și popoarele țărilor europene, ale Statelor Unite ale Americii și Canadei"; „Apelul adresat de tineretul României tuturor organizațiilor de copii, tineret și studenți, tinerei generații a lumii"; „Apelul poporului român", purtînd 18 milioane de semnături, adresat Sesiunii speciale a O.N.U. din 1982 consacrată dezarmării; „Apelul Marii Adunări Naționale, adresat Sovietului Suprem al U.R.S.S., Congresului S.U.A., parlamentelor din celelalte țări europene și din Canada"* etc.

Secretarul general al Partidului Comunist Român, președintele României, tovarășul Nicolae Ceaușescu, *inițiatorul și principalul promotor al politicii externe a partidului și statului nostru*, a desfășurat în ultimii 20 de ani o inegalabilă activitate internațională, anticipînd cu multă clarviziune evoluția unor importante evenimente, prevenind curajos asupra riscului degradării situației internaționale în anumite împrejurări, chemînd conducătorii altor state, popoarele întregii lumi la rațiune și colaborare, la lupta pentru apărarea păcii pe planeta noastră.

Numai după Congresul al XII-lea al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu *a efectuat 40 de vizite în diferite țări ale lumii, a avut 43 de întîlniri cu conducători de state și partide din țările socialiste, 62 cu șefi de state din țări în curs de dezvoltare și 16 întîlniri cu șefi de state și de guverne din țări capitaliste dezvoltate.*

Pentru tînăra generație a țării, activitatea desfășurată pe plan extern de către tovarășul Nicolae Ceaușescu, modul consecvent în care acționează pentru aplicarea principiilor politicii externe a României, constituie un viu exemplu de luptător comunist, revoluționar, reflectă înaltele calități de om politic de anvergură planetară, înaltul umanism ce caracterizează întreaga viață și activitate a conducătorului partidului și statului nostru și, totodată, un strălucit exemplu pentru ca tineretul însuși să acționeze și mai energic, prin pîrghiile lui specifice, la înfăptuirea politicii noastre externe.

Într-un articol recent publicat în ziarul „Scînteia", tovarășul Nicu Ceaușescu, membru supleant al Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R., prim-secretar al C.C. al U.T.C., președintele Comitetului Național Român pentru Anul Internațional al Tineretului, arăta în mod clar că „Potrivit concepției românești, profund umaniste și revoluționare, tînăra generație este vital interesată în înfăptuirea unor transformări înnoitoare în societate, în organizarea pe baze mai echitabile a vieții sociale, în participarea tot mai activă la făurirea propriului destin și, în primul rînd, la eliminarea primejdiei nucleare și salvgardarea păcii". [4]

Acționînd cu elan tineresc, cu pasiune și răspundere pentru îndeplinirea marilor îndatoriri ce le revin în ridicarea patriei pe noi trepte de civilizație socialistă, organizațiile de copii, studenți și tineret din țara noastră, care cuprind circa 8 milioane de membri, desfășoară concomitent o susținută activitate, sub conducerea organelor și organizațiilor de partid, pentru *educarea tinerelor generații în spiritul solidarității cu forțele progresiste din întreaga lume, al respectului față de alte popoare, al creșterii contribuției tineretului la apărarea păcii, întărirea colaborării și înțelegerii între popoare.*

Acționînd în permanență în spiritul principiilor politicii externe a partidului și statului nostru, a indicațiilor și orientărilor tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, președintele Republicii, organizațiile de copii și tineret din țara noastră își concentrează în această etapă activitatea în direcția marcării, prin ample și diverse manifestări educative, a Anului Internațional al Tineretului.

Avînd la bază o propunere românească, la care s-au raliat numeroase alte state, Adunarea Generală a O.N.U. a proclamat la 17 decembrie 1979 anul 1985 ca An Internațional al Tineretului, sub deviza PARTICIPARE — DEZVOLTARE — PACE. Recunoscîndu-se valoarea deosebită a inițiativei românești și bogata experiență a României în creșterea și educarea tinerelor generații, tovarășul Nicu Ceaușescu a fost ales președintele Comitetului Consultativ al O.N.U pentru Anul Internațional al Tineretului, organism interguvernamental alcătuit din 24 de state, constituit în anul 1981.

De asemenea, tot în anul 1981, la 19 septembrie a fost creat Comitetul Național Român pentru Anul Internațional al Tineretului, organism cu caracter guvernamental alcătuit din 107 membri, al cărui președinte este tovarășul Nicu Ceaușescu, prim-secretar al C.C. al U.T.C.

Comitetul Național Român pentru Anul Internațional al Tineretului, printre primele comitete naționale constituite, din cele 125 existente pînă în prezent, desfășoară o amplă și variată activitate pe plan intern și extern, avînd la bază un Program propriu de activități privind pregătirea și marcarea Anului Internațional al Tineretului.

De la crearea sa și pînă în prezent, Comitetul Național Român pentru Anul Internațional al Tineretului a avut contacte multiple și schimburi de vederi cu comitete din numeroase țări, între care Algeria, Egipt, Filipine, Indonezia, Japonia, Maroc, S.U.A., Thailanda, Tunisia, țările nordice și altele. Totodată, delegații ale Comitetului Național Român pentru Anul Internațional al Tineretului, conduse de președintele acestuia, tovarășul Nicu Ceaușescu, au participat la cele mai reprezentative manifestări internaționale consacrate Anului Internațional al Tineretului, între care: Seminarul latino-american organizat în Mexic, sub denumirea „Tineretul în fața crizei"; Conferința anuală a organizațiilor neguvernamentale, care a avut loc la New York; Colocviul internațional „Tineretul și Națiunile Unite", organizat la Strasbourg; Seminarul internațional, organizat la Geneva sub genericul „Tineretul și O.N.U." etc. Sînt de menționat și numeroasele reuniuni internaționale organizate în țara noastră, care s-au bucurat de o largă participare de peste hotare, între care: Reuniunea regională pentru Europa, desfășurată în septembrie 1983 la Costinești; Reuniunea de experți pe probleme ale cercetării științifice a tineretului — septembrie 1984, Costinești; Întîlnirea redactorilor șefi ai publicațiilor de știință și tehnică pentru tineret — septembrie 1984, București; Seminarul internațional cu tema „Tineretul și dezvoltarea" — noiembrie 1984, Brașov; Întîlnirea tineretului și studenților din Balcani — decembrie 1984, București.

Cu prilejul acestor reuniuni, al altor contacte bi- sau multilaterale, reprezentanții Comitetului Național Român pentru Anul Internațional al Tineretului au promovat consecvent inițiativele țării noastre cu privire la marcarea Anului Internațional al Tineretului, între care amintim: convocarea, sub egida O.N.U., a unei Conferințe mondiale guvernamentale consacrate problematicii actuale a tineretului; elaborarea unei Declarații privind drepturile și responsabilitățile tineretului, ca factor internațional unitar și atotcuprinzător; crearea unui organism de legătură între O.N.U. și mișcarea de tineret; înființarea unui Centru internațional de cercetare și documentare pe problemele tineretului; lansarea unui deceniu al tineretului, sau a altor inițiative, ca de exemplu „Tineretul anului 2000", pentru a se garanta continuitatea preocupărilor în materie de tineret și elaborarea unei strategii pe termen lung în acest domeniu de permanentă actualitate.

Printr-o fericită coincidență, Anul Internațional al Tineretului se desfășoară în anul împlinirii a 20 de ani de la adoptarea „Declarației privind promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor de pace, respect reciproc și înțelegere între popoare", inițiată de România, în anul celei de-a 40-a sesiuni a Adunării Generale a O.N.U., în cadrul căreia se va

organiza, conform hotărîrii sesiunii a 39-a din 1984, Conferința Mondială a Națiunilor Unite pentru Anul Internațional al Tineretului, cea mai importantă acțiune din 1985 consacrată afirmării tineretului în viața politică internațională.

Amplul plan de măsuri adoptat de Comitetul Național Român pentru Anul Internațional al Tineretului, reflectînd concepția realistă și novatoare a partidului nostru cu privire la rolul și locul tineretului în societate, cuprinde manifestări și acțiuni pe toate planurile muncii educative cu copiii și tineretul, pentru alte organizații și instituții cu îndatoriri exprese pe linia pregătirii pentru muncă și viață a tinerelor generații.

În ansamblul factorilor de primă importanță și penetrație care concură la formarea multilaterală a tineretului nostru, la educarea lui în spiritul dragostei de patrie și partid, al apărării păcii pe planeta noastră, un loc distinct ocupă școala, cadrele didactice din întregul sistem de învățămînt din România.

Bogata experiență a școlii noastre de toate gradele demonstrează că procesul de învățămînt este principala cale prin care se realizează educația, pregătirea pentru muncă și viață a tinerelor generații. Predarea științelor sociale precum și alte activități educative adiacente aduc o contribuție importantă la informarea sistematică și operativă a elevilor și studenților cu concepția și practica partidului și statului nostru privind rezolvarea pe cale pașnică a diferendelor internaționale, așezarea la baza colaborării între popoare a principiilor suveranității, independenței și neamestecului în treburile interne, situarea luptei pentru dezarmare și apărare a păcii pe primul plan al vieții și activității internaționale actuale.

În colaborare cu organizațiile de copii și tineret, școala, cadrele didactice trebuie să desfășoare o susținută muncă de informare a tineretului școlar și universitar, să popularizeze pe larg politica partidului și statului nostru prin cele mai diverse și atractive forme și metode, să-i înarmeze pe tineri cu cunoștințele necesare pentru a combate influențele străine ideologiei noastre socialiste. Întîlnirile cu activiști de partid și de stat, ai U.T.C., U.A.S.C.R. și Organizației Pionierilor, cercurile și cluburile de dezbateri, vizitele la expoziții, folosirea mai intensă a cărții politice, cercurile UNICEF și alte numeroase forme ale muncii politico-educative trebuie să fie în acest an mai bine orientate spre problematica actuală a muncii și vieții tineretului din patria noastră, a forțelor progresiste ale tineretului din lumea întreagă, încît manifestările organizate în cadrul Anului Internațional al Tineretului să se constituie în fiecare unitate de învățămînt într-un nou și fertil prilej pentru educarea la toți elevii și studenții a mîndriei pentru uriașul prestigiu al României socialiste pe plan mondial, a recunoștinței fierbinți față de partidul nostru, față de tovarășul Nicolae Ceaușescu, pentru minunatele condiții ce le sînt create în vederea formării lor multilaterale, ca cetățeni înaintați, cu un larg orizont de cunoaștere și cu mari disponibilități pentru a contribui din plin la continuul progres al patriei și la apărarea păcii în lume.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu. *Raportul Comitetului Central cu privire la activitatea Partidului Comunist Român în perioada dintre Congresul al XII-lea și Congresul al XIII-lea și activitatea de viitor a partidului în vederea înfăptuirii obiectivelor dezvoltării economico-sociale în cincinalul 1986—1990 și în perspectivă, pînă în anul 2000, a României*, 19 noiembrie 1984, Editura Politică, București, 1984, p. 73—74.

2. Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 12, Editura Politică, București, 1976, p. 166.

3. * * *, *Strălucit bilanț al muncii patriotice a tineretului*, Telegrama adresată tovarășului Nicolae Ceaușescu de către Comitetul Central al Uniunii Tineretului Comunist, „Scînteia", anul LIV, nr. 13174, 1984.

4. Nicu Ceaușescu, *Tineretul viitorului și viitorul tineretului*, în „Scînteia", anul LIV, nr. 13177, p. 1, 3.

Viitorul, la ordinea zilei

(Urmare din p. 7)

nerei generații, concepție străbătută de un înalt umanism, grijă pentru viitorul omenirii și încredere deplină în capacitățile creatoare ale tineretului. Asigurarea pentru tînăra generație a unui statut social activ într-un cadru larg democratic, experiența pozitivă a participării acesteia, ca parte integrantă a poporului, la viața națională, situează țara noastră printre puținele țări din lume cu o politică integratoare, coerentă asupra rolului tineretului în societate.

În al doilea rînd, preocupările țării noastre pentru problematica tineretului datează încă de la sesiunea a XV-a a Adunării Generale a O.N.U., cînd România a propus înscrierea pe ordinea de zi a punctului intitulat „Măsuri pentru promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor de pace, respect reciproc și înțelegere între popoare", la care s-au raliat un mare număr de state.

Era firesc, așadar, ca țara noastră să aibă în 1979 la O.N.U. inițiativa proclamării anului 1985 drept An Internațional al Tineretului, ca o încununare a eforturilor de înțelegere a problematicii generațiilor tinere și o concretizare a preocupărilor pentru asigurarea pentru tineret a unui rol social corespunzător, cu drepturile și responsabilitățile cuvenite.

Lucrarea *Viitorul la ordinea zilei* pe bună dreptate scoate în evidență faptul că Anul Internațional al Tineretului nu este un punct terminus al preocupărilor pe plan național și internațional pentru tineret, ci, mai degrabă, un punct de cotitură în eforturile pentru asigurarea în toate țările a unui statut social activ și demn pentru tînăra generație. O suită de interviuri cu personalități din întreaga lume privind condiția actuală a tineretului, lupta acestuia pentru drepturi în țările capitaliste, modul cum tînăra generație va putea acționa, sub deviza „PARTICIPARE—DEZVOLTARE—PACE", pentru realizarea unei lumi mai drepte și mai bune completează volumul menționat, care rămîne o contribuție interesantă și utilă pentru problematica tinerei generații.

200 de ani de la marea răscoală populară din 1784–1785 – vibrantă pagină de educare patriotică-revoluționară a elevilor

Dr. GHEORGHE ANGHEL
Directorul Muzeului Unirii, Alba Iulia
Prof. IOAN TRUȚA
Inspector școlar la Inspectoratul Școlar Județean Alba

În MAGISTRALUL Raport prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu la cel de-al XIII-lea Congres al partidului se menționează că: „În întreaga activitate politico-educativă de formare a omului nou trebuie să punem pe prim plan dezvoltarea patriotismului revoluționar socialist, a dragostei față de patrie, a răspunderii și atașamentului față de popor, față de cuceririle sale revoluționare, a hotărîrii de a lupta și munci pentru făurirea socialismului și comunismului, pentru ridicarea continuă a bunăstării materiale și spirituale a poporului, pentru apărarea cuceririlor revoluționare, a independenței și suveranității României".

Aniversarea în acest an a 200 de ani de la marea răscoală populară de sub conducerea lui Horea, Cloșca și Crișan a constituit un moment strălucit pentru educarea patriotică, revoluționară a elevilor. La nivelul Inspectoratului Școlar Județean, a tuturor unităților de învățămînt s-au elaborat programe speciale pentru evocarea marelui seism social; s-au organizat simpozioane, expuneri, dezbateri, evocări și depuneri de flori la monumentele eroilor, vizite la muzee și locuri istorice etc.

Marea răscoală de la 1784—1785 s-a desfășurat cu prioritate pe străvechile meleaguri ale Albei, iar ultimele ei episoade sînt legate direct de marea cetate a neamului românesc — orașul Alba Iulia.

Adevărat centru al istoriei și civilizației noastre, Alba Iulia este punct de referință națională, cu o încărcătură dintre cele mai bogate în semnificații. Aici fiecare palmă de pămînt este amestecată cu sîngele și suferințele strămoșilor, Alba Iulia marcînd locul în care aspirațiile românilor de unitate națională s-au împlinit în două rînduri.

Pe „Dealul Furcilor", urechea sensibilă a copiilor parcă mai recepționează și astăzi ecoul roții al cărei scîrțîit s-a auzit departe în istorie.

Horea, Cloșca și Crișan au fost de mai multe ori la Alba Iulia, ducînd cu ei petiții pentru ușurarea sarcinilor iobăgești ale satelor din munți către comitatul Albei și guvernul de la Sibiu.

Ultimele momente ale vieții lor le-au trăit tot la Alba Iulia. Astfel, după prinderea lui Horea și Cloșca la 27 decembrie 1784, aceștia au fost escortați de 70 soldați și 2 ofițeri în cetatea Bălgradului, unde au fost purtați pe străzi în dimineața zilei de 2 ianuarie 1785 spre a fi arătați poporului. Pentru păzirea lor s-au luat cele mai drastice măsuri de pază și securitate. Pe baza informațiilor pe care le avem, Cloșca a fost închis într-una din celulele de sub poarta a III-a a Cetății, un document spune sub statuia ecvestră a lui Carol al VI-lea, probabil, unde este amenajată celula actuală, iar Horea într-una din cele două celule situate sub poarta a IV-a a Cetății, numită în document și „poarta cea nouă". Crișan, prins la 30 ianuarie 1785 și dus sub escortă la Alba Iulia la 1 februarie 1785, a fost închis în edificiul vechii gărzi, o clădire dărîmată pe la mijlocul secolului al XIX-lea.

În închisoare, Horea și Cloșca sînt înfățișați atît în unele stampe cît și în unele descrieri ca purtînd tradiționalele haine moțești, pe care iobagii români le purtau în timp de iarnă. Se pare că ei erau legați cu

cătușe de mîini și picioare, iar noaptea li se puneau cătușe cu lanțuri și la gît. Alături de Horea, Cloșca și Crișan, în perioada decembrie 1784 — august 1785 în închisorile cetății din Alba Iulia au fost deținuți peste 450 de căpitani locali ai satelor din munți.

Conducătorii răscoalei n-au avut posibilitatea să fie apărați nici cel puțin din oficiu de către un jurist. Horea se destăinuie, în noaptea de 3 ianuarie 1785, fruntașului Alexandru Bota, român din părțile Năsăudului, care-și făcea armata în cadrul regimentului Orosz. Știa că va fi condamnat la moarte, dar era hotărît să-și dovedească nevinovăția în fața acuzațiilor oficiale de tîlhărie și jaf și să-și argumenteze cu convingere crezul politic.

Soarta prinșilor a fost hotărîtă de însuși Iosif al II-lea prin scrisoarea din 10 ianuarie 1785, adresată Contelui Iankovich, conducătorul comisiei de anchetă: „...să se dea un exemplu răsunător, ei să fie purtați prin locurile unde s-au comis cele mai mari sălbătăcii, pentru a fi arătați ca pildă poporului de rînd... și apoi să fie executați într-un chip spectacular într-o localitate importantă unde să se poată strînge cît mai mulți supuși".

Ancheta conducătorilor răscoalei a început la 26 ianuarie 1785, fiind aduși 26 martori din toate satele Munților Apuseni. La 13 februarie 1785 Crișan s-a strangulat cu nojițele de la opinci sau cu tivul de la cămașă și cu o piatră, întrerupînd ancheta și stîrnind astfel nemulțumirea atît a comisiei imperiale, cît și a împăratului Iosif al II-lea, care a ordonat să fie pedepsiți cei care erau însărcinați cu paza lui.

Horea și Cloșca au adoptat, în fața anchetatorilor, o atitudine unitară, semn că în timpul refugiului din munți s-au înțeles și și-au precizat de comun acord atitudinea. Din procesele verbale reiese că Horea s-a apărat cu mare abilitate în fața anchetatorilor, aceștia nereușind să-l determine să facă mărturisiri. Cloșca s-a apărat mai rău, răspunsurile fiindu-i mai confuze dar ambii au reușit să se apere reciproc, să nu-și destăinuiască nici tovarășii de luptă, căpitanii, și mărturiile lor să nu poată fi folosite ca acuzații contra altora. Au recunoscut că au fost la Viena, la Sibiu și la Aiud, cu petiții din partea satelor, încercînd să rezolve problemele grele ale populației din aceste locuri pe cale pașnică, prin înțelegere.

Contele Iankovich a considerat, la 25 ianuarie 1785, că probele și declarațiile unui număr mare de martori sînt suficiente pentru a li se aplica pedeapsa capitală. Pentru a îndeplini întocmai ordinul împăratului Iosif al II-lea el a adăugat sentinței și art. 90 referitor la tîlhărie, pentru a-i putea executa cu cea mai oribilă pedeapsă — zdrobirea cu roata — care se putea desfășura în timp și spațiu cu maximum de efect în fața unei mulțimi.

Sentința a fost pronunțată la 26 februarie 1785, citindu-se în limbile germană și română. Horea și Cloșca au primit-o cu demnitate. Ea a fost pusă în aplicare în dimineața zilei de 28 februarie 1785 pe „Dealul Furcilor", în fața locuitorilor orașului și a peste 2500 de iobagi români, aduși cu forța, cîte trei bătrîni și trei tineri din fiecare sat mai apropiat de cetatea Alba Iulia. Atitudinea de mare curaj și demnitate arătată de Horea în fața groaznicei torturi este subliniată în unanimitate de cei prezenți la fața locului, ca și de corespondenții unor ziare ce apăreau în imperiu la acea dată.

Amintirea acestor eroi este prezentă în muzeul Unirii și în diferitele locuri din oraș, prin monumentele ridicate în memoria lor.

În continuare, prezentăm cîteva secvențe ale modul cum a fost organizată și predată tema: „Răscoala populară de la 1784 condusă de Horea, Cloșca și Crișan" de către prof. Rodica Pogan de la Școala Nr. 6 din Alba Iulia.

Pregătirea pentru lecție a început odată cu planificarea materiei la începutul anului școlar, cînd a stabilit ce lecții se pot organiza în muzeu și în cetate. A doua etapă a pregătirii a fost marcată de o vizită la muzeu, pentru a studia materialul existent în expoziția permanentă și în cea dedicată aniversării a 200 de ani de la marea răscoală, amenajată în Sala Unirii; de asemenea, profesoara a luat legătura cu muzeografii pentru a cerceta materialele care se aflau în depozitul muzeului.

Obiectivele lecției au fost: elevii, cunoscînd documentele de bază ale răscoalei și aprecierile din documentele de partid care se referă la marea răscoală din 1784, să înțeleagă corect și să-și dea seama de caracterul înaintat al programelor acesteia, să înțeleagă semnificația istorică internă și ecoul internațional al marii răscoale, dezvoltîndu-și astfel sentimentul patriotic față de faptele și jertfele strămoșilor.

În cadrul discuțiilor pregătitoare în fața exponatelor din muzeu s-a cerut elevilor să studieze aceste documente și pe baza lor să prezinte situația țărănimii din preajma răscoalei. Din documente s-a desprins ideea că nicăieri în Europa jugul apăsător al șerbiei n-a fost mai greu decît în Transilvania. Starea grea a țărănimii, ce-și avea izvorul în nenumăratele obligații față de stat și de nobilimea proprietară de pămînt, în abuzurile și nedreptățile zilnice ale acestora a fost

cauza marii răscoale ce a zguduit Transilvania în toamna și iarna anului 1784.

Pentru a ilustra situația țărănimii române, profesoarea s-a folosit de descrierea Transilvaniei, elaborată în 1775 de generalul comandant Press, unde se prezintă un tablou veridic și cutremurător al situației țăranului iobag: „de fapt supusul transilvănean sau iobagul este, în ce privește starea sa, cel mai nenorocit țăran ce poate fi găsit în lume. În afară de viața sa, pe care și-o ține cu sudoare și în cea mai neagră mizerie, nu are nimic care să-i aparțină personal. El poate fi privit ca un adevărat sclav al domnului său pămîntesc."

Pentru a cunoaște aria de răspîndire a răscoalei, s-a prezentat harta privind principalele momente ale acesteia discutîndu-se pe marginea ei cu elevii. În continuare s-au prezentat elevilor stampe și desene cu figurile lui Horea, Cloșca și Crișan, documente privind desfășurarea răscoalei (rapoarte oficiale de la Zlatna și Sibiu etc). Toate acestea au contribuit la înțelegerea de către elevi a intensității luptei, a eroismului de care au dat dovadă țăranii iobagi împotriva exploatării nemiloase a nobilimii.

Un moment important în lecție l-a constituit prezentarea în fotocopii a Ultimatumului din 11 nov. 1784, de la Deva. Din lecturarea lui elevii și-au dat seama că acesta este un program clar, concis, care aplicat, ar fi dus la prăbușirea feudalismului. Acest program radical, lovind în însăși esența feudalismului, conferă mișcării un adevărat caracter revoluționar: „nobil să nu mai fie pe viitor — se scrie în Ultimatum — și fiecare să trăiască din slujba ce o va primi de la împărat; proprietarii nobili să-și părăsească pentru totdeauna moșiile, iar pămîntul să fie împărțit țăranilor potrivit poruncilor împărătești; nobilii să plătească și ei ca și poporul de rînd".

Punctul culminant al lecției l-a constituit modul cum prof. Rodica Pogan a prezentat materialele existente în muzeu legate de execuția lui Horea și Cloșca de la Alba Iulia. Dintre acestea amintim documentele de mare valoare istorică cum sînt: Stampa cu prinderea lui Horea, Cloșca și Crișan, din *Istoria universală*, apărută în anul 1790, fotografii după stampe de epocă înfățișîndu-i pe Horea și Cloșca în închisoarea de la Alba Iulia. Au fost vizitate celula lui Horea, monumentele din cetate și au fost prezentate scrisorile prof. Iosif Gabri din Alba Iulia către un prieten de al său din Roma. În scrisoarea din 2 martie 1785 se arată: ...„execuția a avut loc în dimineața zilei de 28 februarie, pe la ceasurile nouă și jumătate; Horea și Cloșca au fost așezați separat pe un car special, fiecare fiind însoțit de către un preot schismatic. Este cu neputință să descriu convoiul și mulțimea care a fost de față. Eu am văzut de la început execuția și parada, cum văd această foaie de hîrtie din fața mea. Cloșca a primit cel puțin 20 de lovituri pînă și-a dat sufletul. În timp de Cloșca era frînt cu roata, Horea era legat și ținut în picioare de doi ucenici ai călăului ca să vadă de ce moarte cumplită și prin ce chinuri grozave trebuia să moară tovarășul său.

După ce s-a terminat execuția lui Cloșca și i-au dat leșul la o parte, l-au urcat apoi pe Horea pe patul său și l-au legat; au început să-i sfarme picioarele cu roata, iar după 4 lovituri, din porunca lui Eckard, au început să-i lovească pieptul și astfel după 8—9 lovituri a murit...".

Materialul observat, expoziția vizitată și comentariile ce au urmat au dat posibilitate elevilor să-și formeze reprezentări în legătură cu sistemul de tortură folosit de feudali împotriva celor care s-au ridicat la luptă pentru o viață mai bună, sentimentele de ură față de exploatatorii feudali împletindu-se cu cele de profundă admirație față de cei care au murit pentru o cauză dreaptă. La această lecție a ieșit în evidență lupta comună a tuturor celor exploatați — români, maghiari, germani — pentru libertate socială și națională, consolidînd în sufletele elevilor sentimente de prietenie și respect reciproc.

Pentru documentarea elevilor au fost vizitate, în continuare, principalele monumente legate de răscoala din 1784; obeliscul lui Horea, Cloșca și Crișan, care a fost ridicat în 1937 cu ocazia comemorării a 150 de ani de la execuția martirilor. Întreaga lucrare a fost subvenționată de populație și, mai ales, de elevii școlilor din Alba Iulia și din țară și patronată de societatea ASTRA. Monumentul, lucrat în granit, înalt de 30 metri, se sprijină pe un soclu în care a fost amenajată simbolic o celulă. Deasupra celulei, în conturul țării, sînt sculptați în basorelief cei trei martiri: Horea, Cloșca și Crișan vorbind poporului înarmat. Pe fațada de est, o mare „Victorie" înaripată, ținînd în mînă o cunună de lauri, simbolizează victoria cauzei răscoalei din 1784. În fiecare an, la 28 februarie, elevii școlilor din Alba Iulia depun coroane de flori în semn de omagiu pentru cinstirea memoriei acestor eroi ai neamului nostru.

Obeliscul se află în fața porții a III-a a bătrînei cetăți. Interiorul porții are în părțile laterale două mari încăperi boltite, care adăposteau corpul de gardă al cetății și care în 1784—1785 au fost folosite ca închisori pentru căpitanii răscoalei lui Horea, Cloșca și Crișan. Deasupra porții a III-a a fost amenajată o mare terasă, de pe care se poate admira panorama orașului de jos și Lunca Mureșului. De aici se intră în celula lui

Horea. Inscripția de pe placă de marmură evocă suferințele îndurate de conducătorii răscoalei moților în lunile ianuarie, februarie 1785. Celula a fost amenajată muzeistic, iar vizitatorul poate vedea în ea un bust a lui Horea, o copie după o masă de tortură, un citat din memoriul nobilimii maghiare din Transilvania, care cere pe lîngă pedepsirea cruntă a răsculaților și desființarea satelor răspîndite prin munții Apuseni: „cîte sate românești atîția Horea sînt în Ardeal". Afirmația aceasta mărturisește teama claselor stăpînitoare în fața potențialului de revoltă pe care-l reprezenta, în continuare, iobăgimea română.

Pentru marcarea locului de tortură și de execuție al conducătorilor răscoalei de la 1784, în anul 1926 s-a luat inițiativa locală de a se ridica un obelisc în piatră înalt de 4 metri, ce a fost așezat pe soclul respectiv în anul 1965, în anul 1974 făcîndu-se noi amenajări în jurul lui.

La sărbătorirea a 200 de ani de la revoluția din 1784, ne îndreptăm gîndurile spre cei trei martiri ai suferinței românești, venerîndu-le faptele într-o Românie liberă și independentă, la edificiul căreia și ei au pus o piatră de temelie, revenindu-ne nobila misiune de a munci cu toate forțele pentru a consolida viitorul acestei patrii fericite.

Înțelegeri și aprecieri morale în preadolescență

Lector univ. EUGENIA JIȘA
Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca

CONSTRUIREA societății socialiste multilateral dezvoltate este condiționată nu numai de transformările ce au loc în baza tehnico-materială a societății, ci și de transpunerea în fapte de viață curentă a principiilor eticii și echității socialiste, de practica comportamentală a oamenilor. De aceea, formarea profilului moral-politic al elevilor reprezintă pentru școala noastră o sarcină la fel de importantă ca pregătirea de cultură generală sau tehnico-productivă. Înarmarea tineretului cu cunoștințe și convingeri temeinice privind normele eticii și echității socialiste, cultivarea în rîndurile lui a înaltelor valori moral-politice definitorii personalității comunistului sînt o garanție a îndeplinirii cu succes în viitor a marilor responsabilități cu care va fi confruntat.
În acest deziderat major, subliniat adesea în documentele de partid, își află suport motivațional orientarea cercetării noastre spre problemele educației morale a tineretului.

Una din însușirile importante înscrise în *Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste*, care trebuie formată la tineri începînd de la cea mai fragedă vîrstă, este *cinstea*. Desigur, copilul învață de timpuriu, în familie, apoi în grădiniță și la școală „ce este bine" și „ce este rău", „ce este cinstit" și „ce este necinstit". Se știe însă că orice normă morală reprezintă sinteza mentală a numeroase aspecte comportamentale, orice noțiune morală este definită prin mai multe note esențiale, pe care elevii le asimilează treptat, în funcție de particularitățile de vîrstă, de capacitatea individuală de abstractizare și generalizare și de experiența morală personală. Rolul școlii în conștientizarea de către elevi a normelor morale se constituie într-un mijloc dintre cele mai importante la vîrsta preadolescenței.

Deși înțelegerea corectă a unor noțiuni morale de către preadolescenți nu asigură încă respectarea lor necondiționată în practică, „nu încape îndoială — arată A. Chircev — că fără cunoașterea normelor momorale, fără reprezentări și noțiuni morale

adecvate, nu este posibilă o conduită în concordanță cu cerințele moralei comuniste"[1]. Prezența în conștiința elevului a unor reprezentări și noțiuni difuze sau eronate despre principiile și normele moralei comuniste îl dezorientează pe acesta în aprecierea faptelor negative proprii sau ale altora; mai mult, *atribuirea unui înțeles greșit sau incomplet unor concepte morale poate să genereze fapte în consecință*. Datele pe care le vom prezenta în continuare vin să ilustreze această opinie și să pledeze pentru intensificarea eforturilor școlii și ale organizației de tineret în direcția înarmării elevilor cu cunoștințe operaționale despre normele și principiile eticii și echității socialiste.

Ne oprim în cele ce urmează asupra rezultatelor privind *capacitatea preadolescenților de 11—12 ani de a defini și a utiliza în aprecierea unor situații concrete de viață noțiunea de „cinste"*.

În scopul sondării orizontului informațional al elevilor și a capacității de a opera cu acest concept, cei 131 de elevi din clasa a VI-a cuprinși în cercetare au fost solicitați să rezolve în scris următoarele sarcini:

— să răspundă la întrebarea: *Ce înțelegi prin cinste?*

— să descrie situații concrete de comportare cinstită și de comportare necinstită cunoscute de ei;

— pentru a obține o imagine cît mai completă asupra cunoștințelor elevilor, dar mai ales asupra capacității de a efectua aprecieri în baza acestor cunoștințe, la o parte dintre subiecți (67) li s-a cerut să *interpreteze două cazuri concrete* prezentate de cercetătoare.

Pentru rezolvarea primului caz, un fragment ales dintr-o schiță[2] și intitulat convențional „Sfatul lui Ionel", elevii au fost solicitați să ia atitudine față de sfatul pe care *un băiat mai mare îl dă colegului său mai mic*, apreciind dacă este un sfat bun sau nu și aducînd argumente în favoarea opțiunii. Fragmentul prezentat elevilor a fost următorul:

„Băiatul cu vocea ușor răgușită se adresa celuilalt cu un ton de superioritate binevoitoare, ca omul cu o bogată experiență, gata oricînd să împărtășească și altora din comoara cunoștințelor sale:

— Ascultă-mă pe mine: e mai bine să mărturisești... Te duci și spui: «uite, mamă...» sau: «uite, tată, am făcut o greșeală...». Și-i povestești chestiunea... bineînțeles așa... ca să-ți vină și ție cît de cît la îndemînă...

— Adică să caut singur bătaia cu lumînarea?!

— Eu cred că dacă mărturisești nu iei nici o bătaie... Întreabă-mă pe mine, că mă pricep la chestii de-astea! Mai de mult, cînd făceam o năzbîtie, tăceam mîlc, și cînd aflau ai mei de la străini... era jale. Pe urmă, am văzut că dacă te duci spășit, înaintea altora, și zici: «am greșit... am făcut cutare... n-o să mai fac...» și tata și mama se înmoaie. Chiar dacă mai luam vreuna după ceafă, nu se compara cu pedeapsa pe care-aș fi mîncat-o dacă aflau năzbîtia de la vreun străin. «Greșeala mărturisită e pe jumătate iertată!» Zicala asta o știu de la bunicu-meu... Și-o știu și părinții! Acum, sigur că n-o să te duci să le spui, una două, orice greșeală! Te gîndești și tu pe care ar putea-o afla de la alții și atunci... le-o iei înainte! Nu-i mare lucru să stai frumușel cu ochii în pămînt și să zici: «Am greșit... iartă-mă, nu mai fac...» Și de data asta cred că ar fi bine să le mărturisești tu, că pînă la urmă tot se găsește cineva să le spună!"

Al doilea caz, o scurtă povestire, construită de cercetătoare, supunea judecății elevilor conduita unui alt băiat, Mihai, care, insensibil la munca părinților, nu învață, primește numai note proaste, fuge de la școală. Într-una din plimbările prin parc, Mihai găsește pe o bancă o poșetă. Fără să stea pe gînduri, o ia și fuge cu ea la primul post de miliție.

Sarcina elevilor era să caracterizeze în ansamblu comportarea lui Mihai și să arate dacă, după părerea lor, acesta este un copil cinstit.

Gruparea răspunsurilor subiecților la prima întrebare (Ce înțelegi prin cinste?) în funcție de corectitudinea și multimea elementelor de conținut, a condus la structurarea următoarelor categorii de răspunsuri:

— răspunsuri corecte dar incomplete, care surprind fie cîte o notă esențială, fie două sau trei-patru note;

— răspunsuri parțial-corecte, incluzînd aici răspunsurile care cuprind alături de note esențiale pentru definirea noțiunii cercetate și elemente greșite (ca de exemplu: „Prin cinste înțeleg un om care nu minte, nu fură și care le face tuturor oamenilor pe plac") sau răspunsuri care definesc cinstea prin elemente ce îi sînt caracteristice, dar și prin elemente ce definesc esența altor noțiuni;

— o altă grupă o formează răspunsurile greșite. Aici am înscris confuziile, tautologiile, răspunsurile care vorbesc despre frumusețea și necesitatea acestei însușiri dar nu o definesc. De exemplu: „A fi cinstit înseamnă că după ce ai dobîndit o onomastică să fii felicitat sau sărbătorit" sau „Prin cinste înțeleg a fi cinstit".

Într-o prezentare statistică, răspunsurile elevilor la această întrebare se prezintă astfel: din cei 131 subiecți, nici unul nu dă un răspuns corect complet (am convenit să considerăm răspunsuri corecte complete răspunsurile ce includ de la cinci note de conținut în sus); 26,25% din elevi definesc cinstea printr-un singur ele-

[1] A. Chircev, *Educația moral-politică a tineretului școlar*, București, E.D.P., 1974, p. 3.

[2] M. Moisescu, *Un fel de... autocritică*, în vol. *Din însemnările unui tată*, București, E.D.P., 1971, p. 38—39.

ment (de exemplu „Cinste înseamnă să spui întotdeauna adevărul"); 26, 72% o definesc prin două elemente, 18,33% prin trei-patru note; 14,50% sînt răspunsuri parțial corecte, 11,95% răspunsuri greșite, iar 2,35% dintre subiecți nu răspund.

La o analiză mai atentă se poate observa *imposibilitatea elevilor de a formula definiții corecte din punct de vedere logic*. Ei substituie în plan mental întrebarea „Ce înțelegi prin cinste", care îi obligă la o definire a noțiunii prin gen proxim și diferență specifică, cu alta, care le permite să ocolească genul proxim al definiției, redînd doar diferența specifică (de exemplu: „Cinste înseamnă să nu înșeli pe nimeni" sau: „Prin cinste înțeleg *un om* care spune întotdeauna adevărul". Este o constatare care evidențiază dificultățile întîmpinate de elevii de această vîrstă în realizarea procesului de abstractizare și generalizare, fenomen semnalat și de alți autori[3].

În al doilea rînd, deși se poate observa că elevii au reprezentări și informații legate de această însușire morală, conținutul conceptului este încă limitat la una-două elemente definitorii. Subiecții chestionați includ în conținutul noțiunii cel mai adesea cerința *respectării adevărului*, formulînd-o mai ales ca pe o interdicție: „să nu minți" sau pe cea a *respectării bunurilor altuia*, formulată în același mod: „să nu furi". În foarte puține cazuri cinstea este definită și prin alte elemente ca: *respectarea cuvîntului dat, respectarea și îngrijirea avutului obștesc* sau *îndeplinirea conștiincioasă a obligațiilor de muncă*, elemente care definesc înainte de toate cinstea omului în societatea socialistă.

Analiza exemplelor de comportare cinstită și a celor de comportare necinstită reprezentînd răspunsurile elevilor la cea de-a doua întrebare a condus la gruparea lor în: exemple adecvate (care se înscriu în sfera noțiunii de cinste) și exemple neadecvate (care fie că ilustrează alte noțiuni, mai ales politețea, fie că indică doar nume de persoane — copii —, fără a descrie situații concrete). Statistic, rezultatele se prezintă astfel: din 131 elevi doar 56,93% dau exemple adecvate, care ilustrează conduita cinstită și 60,77% care ilustrează cazuri de conduită necinstită; 24,67% dau exemple neadecvate pentru cinste și 17,69% pentru necinste; din restul de elevi 18,46% nu exemplifică comportamentul cinstit, iar 21,54% nu aduc exemple concrete de abateri de la normele cinstei.

Faptul că un procent destul de ridicat aduce exemple neadecvate sau evită răspunsul (în total 43,07% în cazul sarcinii de a ilustra conduita cinstită și 39,23% în cazul ilustrării conduitei necinstite) evidențiază dificultatea întîmpinată de subiecți în aplicarea informațiilor mor le la cazuri particulare. În cazul răspunsur lor apreciate de noi ca adecvate, deși situațiile descrise de elevi sînt corecte, în sensul apartenenței sau nonapartenenței lor la conduita cinstită, ele pun în lumină o experiență de viață încă limitată. Cei mai mulți subiecți se inspiră în alegerea exemplelor din viața de școlar sau din preocupările din afara școlii. Astfel, cel mai des ei descriu cazuri de tăinuire a adevărului față de părinți sau profesori (copiat la lucrări de control, șoptit la lecții), cazuri de neînapoiere a obiectelor găsite sau chiar de însușire a bunurilor altor copii, pentru a ilustra necinstea și, dimpotrivă, cazuri de restituire a obiectelor găsite, de recuncaștere a unor abateri săvîrșite, cazuri de restituire a banilor primiți în plus din neatenția vînzătoarei de la magazin, pentru a ilustra conduita cinstită. Rareori elevii aleg exemple din literatură ori din presa pentru copii, fapt ce ar putea să semnaleze anumite deficiențe ale muncii educative cu acești elevi.

Corelînd modul în care elevii definesc noțiunea de cinste cu exemplele descrise de ei se poate constata o strînsă legătură. Sărăcia și uneori confuzia definițiilor se reflectă și în conținutul exemplelor, al faptelor selectate. Demn de remarcat este faptul că majoritatea elevilor care definesc cinstea prin trei-patru elemente de conținut aduc și exemple adecvate, iar cei care exemplifică neadecvat sau nu exemplifică deloc, se recrutează de obicei dintre subiecții care au definit noțiunea greșit, parțial-corect sau doar printr-o singură notă esențială.

Aceste ultime constatări sînt valabile după cum vom vedea și pentru cazul rezolvării celor două situații concrete supuse analizei subiecților.

În ceea ce privește *aprecierea „Sfatului lui Ionel"*, analiza răspunsurilor primite de la elevi arată că majoritatea dintre ei (65, 67%) *nu rezolvă corect* situația prezentată, socotind sfatul ca fiind bun. De exemplu: „Sfatul copilului a fost un sfat bun deoarece prietenul lui l-a îndemnat pe băiat să-și salveze situația disperată în care se afla". Preadolescenții cuprinși în cercetare n-au sesizat prezența în sfatul lui Ionel a îndemnului la o falsă sinceritate, la ipocrizie. Din răspunsurile unora dintre ei se poate constata că subiecții înșiși, în cazuri similare, speculează proverbul „Greșeala mărturisită este pe jumătate iertată"; de exemplu, elevul B.A. scrie: „Cel care i-a dat sfatul, i-a dat un sfat înțelept și adevărat, fiindcă și eu am pățit-o mai rău cînd părinții au aflat de la altcineva". Deci, folosindu-se de propria experiență de viață, elevii afirmă că sfatul e valoros, dovedind astfel că de fapt nu numai că nu îl înțeleg, dar și în conduita lor procedează incorect. 23,83% din subiecți *rezolvă corect doar în parte* cazul prezentat. Aceștia socotesc sfatul nu prea bun deoa-

[3] S. Constantin, A. Turovțev, *Formarea noțiunilor morale la elevii din clasa a V-a în cadrul orelor de dirigenție*, în „Probleme ale muncii diriginteluî", București, E.D.P., 1964, p. 170—194.

rece, după cum se exprimă F.A., „noi trebuie să spunem adevărul fără a fi siliți de împrejurări". Numai 9% din elevi *interpretează corect* situația dată. Ei apreciază că sfatul ar fi corect dacă nu ar include și îndemnul la ipocrizie, la sinceritate simulată cu intenția nemărturisită de a scăpa de pedeapsă; iată un exemplu: „Eu cred că sfatul dat de Ionel colegului său este bun numai pe jumătate. Pe de o parte, este bun fiindcă el i-a dat ideea prietenului său să mărturisească părinților greșeala făcută. Pe de altă parte, sfatul său nu este bun deoarece el fusese realizat cu intenția ca prietenul său să nu ia bătaie acasă".

În ceea ce privește *cel de-al doilea caz* supus analizei elevilor — *comportarea lui Mihai* —, din datele obținute rezultă următoarele: nici unul dintre subiecți nu-l consideră pe Mihai ca fiind necinstit; majoritatea (77,62%) îl socotesc cinstit pentru restituirea obiectului găsit, *trecînd sub tăcere atitudinea lui față de învățătură*. Numai 22,38% dintre subiecți fac o analiză mai nuanțată a conduitei lui Mihai, apreciind diferențiat atitudinea acestuia față de învățătură și atitudinea lui în fața obiectului străin, arătînd că Mihai este cinstit atunci cînd depune la miliție obiectul găsit dar nu are o conduită cinstită atunci cînd nu-și face datoria față de școală.

Datele obținute prin această ultimă probă evidențiază și mai pregnant modul în care insuficiențele semnalate în definirea noțiunii de „cinste" la subiecții cuprinși în cercetare se repercutează asupra modului în care ei interpretează situații concrete de viață. Elementele de conținut prin care elevii definesc cel mai ades acest concept (respectarea adevărului, înapoierea obiectelor găsite etc.), sînt și acelea în baza cărora majoritatea apreciază conduita morală. Rezultă de aici necesitatea intensificării muncii educative din partea tuturor profesorilor, dar mai ales a dirigintelui pentru completarea cunoștințelor morale și perfectarea judecăților morale ale elevilor.

Concluzii:

1. Analiza comparativă a rezultatelor obținute prin procedeele aplicate pune în evidență o legătură directă între conținutul informațiilor morale pe care le posedă subiecții și capacitatea lor de a opera cu ele în cazuri particulare.

2. Datele obținute ilustrează necesitatea înarmării elevilor cu cunoștințe morale bine structurate, ca o condiție a elaborării de judecăți și aprecieri morale corecte, a adoptării de atitudini morale corespunzătoare.

3. Sondarea periodică (în cadrul orelor de dirigenție, de exemplu) a gradului de înțelegere a normelor morale de către elevi, prin procedee simple, asemănătoare celor descrise în material, ar furniza cadrelor didactice, în special diriginților, date privind stadiul de formare al acestor noțiuni și ar sugera măsuri cu caracter ameliorativ, care să prevină perpetuarea limitelor inferioare *în înțelegerea normelor morale* pînă în clasele terminale, fapt constatat atît de către alți autori[4], cît și cu prilejul unor cercetări proprii[5]. În plus, printr-o asemenea preocupare s-ar putea descoperi la timp și preveni apariția unor manifestări negative în comportamentul elevilor sau chiar cristalizarea unor trăsături negative de caracter. Aceste intervenții se impun cu atît mai mult la vîrsta preadolescenței cu cît, după cum se știe, aceasta este vîrsta la care elevul se află în căutarea unui model de urmat, este vîrsta cînd el admiră calitățile morale și dorește să și le cultive, dar este și vîrsta cînd influența grupului spontan primește o pondere mai mare și, după cum se știe, nu întotdeauna grupul constituie o sursă de modele pozitive.

[4] D. Calomfirescu, *Cunoașterea morală în adolescență*, în „Revista de pedagogie", 1984, nr. 10, p. 24.

[5] E. Jisa, S. Lungu, *Educația morală — proces continuu și gradat*, în „Tribuna Școlii", 28 ian. 1972.

Exercițiul civic la vîrsta adolescenței

Prof. dr. GHEORGHE FLEANCU
Liceul industrial Nr. 13 din București

În ACEASTĂ PERIOADĂ de puternică angajare a întregului nostru popor pentru realizarea măreților obiective înscrise în Directivele Congresului al XIII-lea al P.C.R. cu privire la dezvoltarea economico-socială a României în cincinalul 1986—1990 și orientările de perspectivă pînă în anul 2000, problema educației civice a tineretului, a dezvoltării răspunderilor sale moral-civice, dobîndește o importanță deosebită.

În prezent — după cum secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a trasat cadrelor didactice sarcini concrete pe linia educației noilor generații, cu prilejul marii adunări populare de la Timișoara, prin Cuvîntarea rostită la deschiderea noului an de învățămînt, se cuvine să acordăm o atenție sporită tuturor componentelor de conținut și metodă ale procesului educațional. În această perspectivă,

exercițiul civic la vîrsta adolescenței este necesar să ne preocupe mai mult.

Aflată în strînsă legătură cu educația patriotică, educația civică se constituie ca o componentă funcțională a acesteia, întregind semnificația, scopurile și conținutul ei, conferind un caracter concret atitudinal și angajant manifestărilor de civism.

Învățămîntul românesc reprezintă astăzi nu numai o școală a instruirii, ci și o *școală de educație, de civism*, deoarece în perimetrul său elevii se formează ca viitori cetățeni.

După cum se știe, termenul *civism* semnifică *„conștiința drepturilor și îndatoririlor care revin individului în calitatea sa de cetățean al statului"*.[1] Conceptul de civism, considerat în contextul social concret al socialismului, relevă coincidența, în aceste condiții, dintre drepturi și interesele generale ale societății. Or, tocmai din acest specific derivă și caracterul activ, participativ, de implicare în treburile publice al civismului nostru.

Ținînd seama de importanța civismului în configurația generală a personalității, sistemul de învățămînt din România înscrie între obiectivele de realizat *conștiința civică și comportamentul cetățenesc*.

Tema articolului de față — *exercițiul de civism la vîrsta adolescenței* — se circumscrie problematicii conduitei civice. Ne oprim asupra acestui subiect din rațiuni metodologice, ipoteza pe care o propunem relevînd faptul că manifestările civice la adolescenți depind, calitativ și cantitativ, în bună măsură de exercițiile respective, învățate, consolidate și integrate comportamental.

Exercițiul, ca metodă fundamentală de instruire și educare, după cum se știe, constă în repetarea sistematică a unor acțiuni, prin supunerea la efort ritmic a anumitor funcțiuni psihice și organice, în scopul dobîndirii diferitelor automatisme, integrate funcțional în comportamentul uman. De regulă, se vorbește despre importanța exercițiului în domeniul didacticii, al învățării. Mai puțin este relevat rolul exercițiului în educația moral-civică, deși elevul trebuie antrenat, prin exersări variate, și în activități cu caracter cetățenesc. În practica muncii educative, preocupările pentru antrenarea elevilor în exerciții civice încep din grădiniță, de timpuriu, continuîndu-se pe tot parcursul școlarității. La vîrsta adolescenței, exercițiile de civism dobîndesc anumite particularități, pe care le vom evidenția în cele ce urmează, cu scopul considerării lor la adoptarea strategiilor educaționale.

1. Înregistrarea creșterilor și descreșterilor exercițiilor de învățare la vîrsta adolescenței constituie un fenomen cunoscut, parțial explicat și uneori chiar justificat. *În perspectiva temei abordate, învățămîntul este considerat ca un amplu exercițiu civic*, de însușire și dezvoltare prin repetare a acțiunilor instructive, în scopul aplicării lor viitoare în folosul localității, al județului, al patriei. Acest exercițiu traversează o bună parte din viața în cadrul organizat al școlii, continuînd să funcționeze în sisteme *peri-* și *extrașcolare* pe toată durata existenței individului. *La vîrsta adolescenței, acest mare exercițiu civic înregistrează adesea creșteri spectaculoase, determinate de forța idealului de viață, cu adînci rezonanțe afective în conștiință, cît și de perspectiva apropiată prefigurată în procesul complex de orientare școlară și profesională a elevilor.* Un exemplu, în acest sens, îl constituie cei 54 elevi din liceul nostru, care, în vara anului 1984 au mers în Bazinul carbonifer de la Motru, unde, alături de mineri, au participat la lucrări de decopertare a straturilor de cărbuni escavate la suprafață și de asigurare a curățirii traseului benzilor transportoare la minele Lupoaia și Valea Mănăstirii. Sub îndrumarea permanentă a cadrelor didactice din liceu — organizați în brigăzi —, elevii noștri au dovedit nu numai hărnicie, ci și maturitate în înțelegerea necesității și importanței muncii de minerit, faptele lor fiind răsplătite și prin înmînarea carnetelor de brigadieri, emise de C.C. al U.T.C.

Înregistrînd această creștere a exprimării civismului la elevi, am observat totodată că, în marea lor majoritate, adolescenții își intensifică eforturile cu deosebire la disciplinele care le sînt necesare în meseria aleasă ori pentru continuarea instructivă în învățămîntul superior. Această creștere, explicată prin motivația menționată, se justifică numai în parte, *exercițiul civic de instruire trebuind să fie constant, gradat, continuu și fără salturi perturbatorii ale ansamblului activității desfășurate de adolescent.* Descreșterile exercițiului de instruire civică, sesizate în rîndul unor elevi, se datoresc lipsei unei pregătiri serioase, *neînțelegerii implicației moral-civice a învățării, precum și atracției exercitate de acțiunile din timpul liber, de loisir, nesupravegherii permanente a regimului de viață.*

Conștientizînd aceste evoluții și involuții ale randamentului școlar în adolescență, *școala, concomitent cu evaluarea cunoștințelor și deprinderilor, cu diagnosticarea și înlăturarea cauzelor nefavorabile, și-a elaborat strategii terapeutice ce vizează intensificarea muncii educative, accelerarea procesului de decizie pentru profesie, integrarea acțiunilor de timp liber în regimul general de muncă și viață al elevului.* Această terapie, bine condusă și orientată de factorii de decizie din liceul nostru, de cadrele didactice și de specialitate, a dus la o mai bună înțelegere a faptului că *învățătura nu este un lucru în sine, că succesul sau insuccesul școlar nu constituie o problemă strict personală, și că școala este o instituție în care cresc și se formează noii cetățeni.*

[1] *Dicționar de etică pentru tineret*, Editura Politică, București, 1969, p. 75.

2. *Sporirea ponderii exercițiului civic în condițiile integrării învățământului cu producția, cu practica socială* la vîrsta adolescenței, reprezintă o altă caracteristică a acestei perioade. Întrucît integrarea dintre învățămînt și producție constituie „un perimetru de maximă permeabilitate interrelațională, trebuie să satisfacă concomitent marile necesități sociale (în primul rînd pregătirea forței de muncă cu un anumit nivel de calificare) și, mai mult sau mai puțin, «măruntele» nevoi de împlinire"[2]. În acest cadru de integrare, adolescenții prestează un exercițiu civic mai cuprinzător, ei aflîndu-se deseori în multiple *situații unice*, dintre care menționăm:

a) *Identificarea cu modelele*, care, aflate în sfera producției, contribuie la opera didactică prin transmiterea „tainelor" profesiunilor în decursul muncii propriu-zise. Aceste modele, conform celor trei „P" — preluare, prelucrare, perfecționare —, sînt asimilate de o bună parte din adolescenți și devin mobiluri energizante ale acțiunii lor de autoformare pentru societate și pentru împlinirea aspirațiilor proprii;

b) *Coparticiparea la realizarea producției*, fie prin acțiuni de muncă propriu-zise, prin încorporarea unei părți a forței de muncă a elevului adolescent, aflat în practică, în ansamblul activității productive, fie prin acțiuni auxiliare. Un exemplu în această privință ni-l oferă elevii claselor a IX-a și a X-a din liceul nostru, care, sub îndrumarea atentă a maiștrilor instructori, în cadrul atelierelor de mecanică și electrotehnică, au realizat o serie de piese și lucrări cu valoare socială (brățări de susținere a stîlpilor telegrafici, prize, circuite imprimate, bobine etc.), iar în cadrul Întreprinderii „Electromagnetica" au contribuit la executarea de motoare trifazate de înaltă tensiune, la recuperarea cablurilor și aparatelor telefonice etc. Coparticiparea la realizarea producției este un exercițiu civic efectiv, o contribuție concretă la actul muncii, o implicare funcțională în relațiile de producție, în sistemul răspunderilor colective și individuale;

c) *Contactarea produsului finit al muncii*, care are încorporat în el valoare socială, care servește societății. Acest contact cu rezultatul concret al muncii colectivului, al efortului său de creație și de voință determină o mobilizare sporită a resurselor psihofizice chiar în cursul practicii, cînd apropierea de producție dă sens instrucției și vigoare aplicațiilor ei în viață.

3. *Accentuarea exercițiului civic, atitudinal și creativ* constituie o altă caracteristică a comportamentului la adolescent. Acest fenomen se manifestă prin:

a) *Prezența criteriului civic în construcția judecăților de valoare și elaborarea opiniei elevilor*. Am constatat că, odată cu cristalizarea noțiunilor de cetățean, cetățenesc, atitudine și datorie cetățenească, spirit civic etc., elevii adolescenți introduc constant în aprecierile, ierarhizările și concluziile lor criteriul civismului. Un membru al colectivului este bine cotat, de exemplu, nu numai dacă este fruntaș la învățătură, ci și dacă concomitent dovedește interes pentru binele public. Adesea acest criteriu funcționează în cadrul opiniei elevilor adolescenți, care, în brigăzi civice, la gazetele de perete, în adunări și ședințe de lucru, în discuții colegiale etc., iau atitudine deschisă față de lipsuri, față de neglijarea cerințelor exprimate de societate, față de abaterile de la morală și civism. Profesorii noștri încurajează aceste atitudini deschise, sincere, care promovează respectul pentru regulile de conviețuire în societate, de păstrare a avutului obștesc etc. Totodată, însă, ei veghează ca exercițiul critic în spiritul normelor civice să fie însoțit de recomandări, propuneri, sugestii — rod al gîndirii creatoare de soluționare a abaterilor de la morală și civism;

b) *Exprimarea clară a adeziunii, a angajamentului personal la realizarea și respectarea obligațiilor civice* se înregistrează tot mai frecvent la vîrsta adolescenței. Acest exercițiu atitudinal, de precizare a poziției ca individ cu un anumit status (de elev și utecist) față de îndatoririle cetățenești reprezintă, desigur, și un efect al procesului de maturizare socială a adolescentului. Dar, în același timp, este un mijloc de definire mai clară a trăsăturilor de personalitate ale acestuia. Angajarea socială și moral-civică a adolescentului conține, uneori, și elemente de formalism, de reducere a adeziunii personale la simple declarații, la un accept de principiu, fără acoperire directă în fapte. Acest fenomen se datorește slabului exercițiu de respectare a angajamentelor, nesancționării la vreme a decalajului observat între vorbe și fapte. De aceea profesorii, familia, toți factorii educativi au și misiunea de a sprijini înfăptuirea angajamentelor asumate în plan moral de elevii adolescenți;

c) *Manifestarea spiritului creativ în cadrul exercițiilor de civism* este, de asemenea, specifică adolescenților. Ei nu se mulțumesc să ia cunoștință de sarcini și să se angajeze la îndeplinirea lor, ci se gîndesc, își imaginează cum s-ar putea mai bine, mai ușor, mai eficient și mai repede realiza angajamentul luat. De aceea ei vin cu soluții de cuplare a forțelor în echipe, grupe etc., de scurtare a termenelor, de îmbunătățire a tehnologiilor, de perfecționare a metodelor. Am înregistrat astfel de manifestări creative, de exemplu, cu prilejul acțiunilor de muncă patriotică, obștească, al rezolvării diferitelor sarcini care impuneau organizarea colectivului etc. De pildă, în cadrul muncii patriotice de amenajare a cabinetelor pe materii din liceul

[2] Dumitru Bazac, *Idealul de viață al adolescentului*, Editura Politică, București, 1983, p. 133.

nostru, elevii au dat dovadă de inițiativă în privința îmbogățirii materialului didactic-ilustrativ cu planșe, albume, schițe, scheme etc.

De asemenea, în cadrul întrecerii uteciste desfășurate sub genericul „Tineretul — factor activ în înfăptuirea deceniului științei, tehnicii, calității și eficienței", cînd au participat la sprijinirea muncii din unitățile agricole Chiajna și Periș, elevii au dovedit bune inițiative în organizarea colectivului pe echipe, în recoltarea porumbului pe rînduri, sortarea concomitentă a cartofilor pe mai multe categorii etc.

Exercițiul de civism, parte componentă, premisă și suport real al comportamentului civic, se impune atenției educatorilor, cu deosebire în contextul promovării autoconducerii și autogestiunii în viața socială. Constatările făcute de noi cu privire la particularitățile exercitiului civic la vîrsta adolescenței, la evoluția și ponderea lui, la prezența lui în procesul învățării, al practicii productive, în atitudinea generală a personalității tinere ne conduc spre formularea cîtorva concluzii, și anume:

— exercițiul civic să fie continuu, general, să acționeze în toate compartimentele vieții adolescentului — familie, școală, mediu social, timp liber etc.;

— exercițiul civic, departe de a fi redus la un simplu automatism, invocă prezența conștiinței, a creativității și sferei afectiv-volitionale;

— exercițiul civic depinde de gradul conștiinței cetățenești, dar, totodată, influențează efectiv asupra dezvoltării ei;

— exercițiul de sancționare promptă a abaterilor de la normele de morală și civism consolidează o serie întreagă de trăsături caracteriale, personalitatea în ansamblu.

Conjugat cu acțiunea celorlalte metode de educație, exercițiul de civism l-am promovat cu multă consecvență pentru valențele lui formative și energizante.

Formarea spiritului revoluționar la elevi prin predarea-învățarea poeziei patriotice

Prof. IOAN DERȘIDAN
Casa Personalului Didactic din Oradea

MAGISTRALUL RAPORT prezentat la Congresul al XIII-lea de către secretarul general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu, reprezintă pentru noi toți *un model de gîndire comunistă și acțiune revoluționară*, de fermitate și responsabilitate în analiza fenomenelor vieții social-politice, economice și culturale. Raportul evidențiază rolul literaturii în afirmarea puterii de creație a omului, a vocației sale pentru perfecționare și autodepășire. Ea promovează spiritul revoluționar și-și îndeplinește misiunea de formare a conștiinței revoluționare, de afirmare a umanismului revoluționar.

1. Prin predarea-învățarea poeziei patriotice contribuim la formarea și dezvoltarea spiritului revoluționar al tinerei generații.

Așa cum subliniază și studiile de specialitate, poetul „trăiește" sau își „asumă" evenimentele, faptele istorice (Voicu Bugariu). Ele apar ca imagini literare, expresiile fiind rodul unei viziuni. În poezia patriotică întîlnim motive precum patria, poporul, eroii, evenimentele sociale, politice și istorice, în forme diverse, evidențiind iubirea și devotamentul față de țară, partid și conducător, datoria față de glia strămoșească și față de societate, dorul de țară, dragostea pentru muncă, bucuria, lupta pentru înflorirea țării, entuziasmul înfăptuirii politicii partidului. Lor li se asociază profundul umanism, patosul și atitudinea civică, puterea sacrificiului, simțul responsabilității, prietenia frățească, solidaritatea activă, lupta pentru pace. Complexitatea formelor de manifestare surprinde și miturile naționale, aspecte ale specificului național, obîrșia, natura patriei, angajarea în problematica veacului și a țării, miracolul cotidian, patetismul, desăvîrșirea morală, cultul limbii etc. Toate acestea demonstrează că *patriotismul este un atribut etern al sufletului uman și că poezia îl exprimă.*

2. Programele și manualele cuprind numeroase poezii cu un conținut patriotic. Prin învățarea acestor texte în litera și spiritul lor contribuim în mod real atît la formarea spiritului revoluționar la elevi, la educarea lor conform idealurilor societății noastre socialiste, cît și la dezvoltarea interesului și pasiunii acestora pentru lectură, pregătindu-i pentru înțelegerea și receptarea literaturii. Sînt poezii valoroase ale unor poeți precum: Mihai Eminescu, Tudor Arghezi, Octavian Goga, George Coșbuc, Vasile Alecsandri, Za-

haria Stancu, Nicolae Labiș, Nichita Stănescu, Adrian Păunescu, Marin Sorescu, Mihai Beniuc, Alexandru Andrițoiu, Ion Horea etc. Lor li se adaugă textele patriotice prevăzute la lecturi suplimentare în clasele V—VIII.

În clasele de liceu imaginea se întregește cu studiul altor poezii reprezentative ale poeților amintiți, ca și cu alți poeți: Lucian Blaga, Grigore Alexandrescu, Eugen Jebeleanu, Geo Dumitrescu, Ana Blandiana, Ioan Alexandru, Ștefan Augustin Doinaș. Poeziile populare conțin aceleași valori formative.

3. Urmărim să realizăm cu elevii un studiu concret al textului și o lectură explicată, relieființd, la nivelul lor de înțelegere și cultură, mesajul poeziilor și valorile morale, civice și patriotice integrate în estetic (expresie). Modalitățile de lucru sînt diverse. Folosim volume, reviste literare, manuscrise și portrete, diafilme, discul și banda magnetică. Organizăm lecturi, audiții, vizionări de spectacole, vizite la muzee și case memoriale, întîlniri cu poeți și critici literari etc.

Pornind de la întrebarea poetului („Ce poți să fii?"), structurăm poezia *Cartea* de Ion Horea în jurul relației scriitor—carte—cititor, pentru a evidenția „frumusețile din țară" (conform imaginilor alese de poet — o albină, spic și floare, mugure, strugure, cîmpul de zăpadă, o livadă, ca o pasăre frumoasă, nufăr, trestie și barcă, un copil: cîntec, șoaptă și o fetiță: vis). Cerem elevilor ca, urmînd exemplul poetului, să găsească, după criteriul expresivității și al sugerării, expresii și cuvinte definitorii pentru imaginea cărții.

În scopul creării unei atmosfere corespunzătoare (necesare) dezbaterilor dintr-o lecție de verificare a lecturii suplimentare sau de recapitulare *(Patria și cuvîntul poetic;* este și titlul cărții criticului literar Voicu Bugariu), prezentăm diapozitive cu frumusețile patriei și audiem înregistrări de muzică și vers. În paralel cu comentariul punem folii cuprinzînd ideile și noțiunile întîlnite în poezia patriotică și motivele mari ale acestei poezii. Fixarea datelor principale o facem solicitînd elevilor imaginile semnificative reținute din poeziile discutate sau selectînd chiar noi pe folie imaginile-cheie, „viziuni și expresii". Exemplificăm: „Un codru nesfîrșit de coarne brune / În care mii de stele strălucesc". „Și-nchipuiesc pe ceruri, filfîind, / Un ocean de aripi mișcătoare" (Nicolae Labiș — *Primele iubiri);* „O țară e făcută și din păsări" (Ana Blandiana — *Țară de păsări);* „Țăranii ctitori jupuiți de vii / Ostași martiri cu fețe cuvioase / Oriunde intră plugul în pămînt / Dai de un coif și-o Patrie de oase". (Ioan Alexandru — *Patria);* „Munții Carpați miros a lună plină, / a rouă și a suflet de rășină, / la care capre negre se închină" (Adrian Păunescu — *Da, mai avem);* „Auzi? Mocanii strigă că merele sînt mere! / Și pomenit e Iancu de-acești mocani cărunți. / Ardealul ne trimite carăle lui cu mere / Să-i spunem bogdaproste îngenunchind sub munți" (Adrian Păunescu — *Mere de Ardeal);* „Cuvintele au lamă de brici / intrînd în miracol, cu tandră mirare" (Nichita Stănescu — *Cu colțul inimii).*

Comentariul cu elevii evidențiază multe alte aspecte concrete, pe text. Astfel, în *Cîntec* de Nichita Stănescu, „Sentimentul unic și pur" privește „tandra Românie", este deci al dragostei de țară. Specificul românesc este conturat prin *brad, dalbi, dangăt, doină* și *albastru.* În expresia „fulgii dalbi de nea dau dangăt razei drage" vizualul și auditivul se completează. Participarea afectivă și trăirea exprimată prin verbele *înconjoară, atrage, reînvie* (în cele trei strofe) intensifică starea și constituie scheletul (firul) poeziei. În acest spațiu viața e înconjurată — spune poetul — de „un ce aparte și sublim" și de o *„grație lunară* de brad albastru, carpatin"... Poezia *Cu colțul inimii* de Nichita Stănescu arată lucrarea poetului trăitor în patrie.

În *Primele iubiri* de Nicolae Labiș tot ce atinge poetul devine cîntec („Eu nu mai sînt, e-un cîntec tot ce sînt"). Starea ce o transmit versurile este starea dragostei, dar — așa cum a precizat critica specializată — trecerea adorației pe seama elementelor naturii *(curcubeu, codru, dunga zării, izvoare, rouă, ierburi)* adîncește intensitatea sentimentului. Poetul însuși se integrează mediului. Versurile următoare („Izvoarele s-au luminat și sună..." etc.) surprind un întreg proces de metaforizare.

În comentariul poeziilor urmărim atît receptarea individuală, modul de decodare (mesaj, imagini literare, compoziție, specificul poeziei și al poetului), cît și exprimarea gîndurilor elevilor, deci atît calitatea interpretării, cît și a exprimării.

Marcînd riguros cele patru secvențe ale poeziei *Bade Ioane* de Tudor Arghezi, îi relevăm compoziția și oferim elevilor indicii pentru comentariu pornind de la ele: dorința de a cînta țăranul, mărturia țării privind faptele țăranului, tradiția și continuitatea și frumusețea creației artistice populare („Un cîntec nou"; „Eu ți-aș cînta mutește..."; „Cînd ceasul dezrobirii ți-a sunat..."; „Să-ți fac un cîntec?"). În cadrul secvențelor compoziționale evidențiem relația dintre *Tu* (bade Ioane) și *Eu* (poet), selectăm expresiile și cuvintele semnificative ale întregii poezii și le comentăm. Acestea vor surprinde și participarea afectivă a poetului și viața țăranului. O sarcină de lucru derivînd din acest comentariu este următoarea: Din poezie rezultă sinonimia „bade Ioane" = țăranul român. Precizați cîteva din trăsăturile caracteristice țăranului român.

În scopul descoperirii cu elevii a compoziției poeziei *Plugarii* și al realizării comentariului privind specificul creației lui Octavian Goga, fixăm din pornire ca sarcini de lucru: 1. Descoperiți în text (și treceți în caiet) expresiile care se referă la I. plugari, II. folclor, III. natură; 2. Demonstrați legătura indestructibilă dintre plugari, folclor și natură.

În final, tabla (eventual folia) cuprinde, desfășurate pe verticală, expresiile privind plugarii (colectivitatea socială asuprită), folclorul (specificul național) și natura, sprijinite pe „satul și ideea națională" și vizînd viitorul (aspirația spre dreptate, libertate socială și națională: *norocul...*, *viforul...*).

Tot prin sarcini de lucru punem în lumină lexicul, cuvintele întîlnite des în creația lui Octavian Goga, tonalitatea fundamentală elegiacă, de tristețe, melancolie și jale stăpînită; elegia eroică și adresarea intimă și admirativă (Voi), aspecte sesizate, de altfel, în critica literară specializată. Se pot extrage versurile care umanizează natura. După ideea poetică fundamentală (*Plugarii* este o poezie străbătută de compasiune și dragoste pentru viața grea a țărănimii și, totodată, de încredere deplină în triumful dreptății și al cauzei țărănimii), fixarea am realizat-o prin evidențierea, pornind de la compoziție, a unității sistemului de imagini artistice din poezia *Plugarii* și a cuvintelor întîlnite des în creația lui Octavian Goga.

Printr-o lectură activă și folosire adecvată, pornind de la specificul literar, a unor expresii: „n-a fost pustiu aici, nici fund de zare" (Geo Dumitrescu — *Columna libertății*), „umane pulberi, umbre și lumini", „pe toate le-am sorbit în rădăcini" (Geo Dumitrescu — *Inscripție pe piatra de hotar*), „crești păzit de amintiri / și duci pe talpa goală pulberi legendare" (Romulus Vulpescu — *România*), „Ea este țara. Noi îi sîntem urma" (Adrian Păunescu — *Rîuri*), „stă iarba cu săbiile trase", „și dau mărturie poienile", „și n-om asfinți niciodată" (Ana Blandiana — *Doină*), „zăpada n-o să cadă pe floarea de cireși" (Mircea Dinescu — *Aici*), „Această țară-n cumpenele zilei / Stă dreaptă peste lumi ca o făclie" (Lucian Avramescu — *Cuvînt pentru urmași*) — realizăm o stare favorabilă comentariului și analizei literare, descoperirii universului de gînduri și sentimente al operei.

Alte sarcini de lucru date elevilor într-o oră de studiere a poeziei patriotice sau într-o activitate de cerc (după ce elevii au citit aceste poezii), au fost:

— *Comentați versurile:* „Eu cred că veșnicia s-a născut la sat" (Lucian Blaga — *Sufletul satului*), „Numai în Lancrăm sub răzor / rămas-a firav un izvor" (Lucian Blaga — *Izvorul*), „Cu tot ce am sînt al acestui pămînt, / Cu toate iubirile și cîntecele mele" (A. E. Baconsky — *Cu tot ce am*);

— Memorați după preferință versuri privind specificul național, natura patriei, miturile românești;

— Reproduceți din memorie versuri privind patria, partidul, poporul, forța și răspunderea cuvîntului;

— Efectuați o compunere cu titlul: „Mi-am ctitorit viața pe dealurile toamnei" (Ion Pillat — *Ctitorii*);

— Ce mijloace artistice evidențiază atitudinea poetului față de cele evocate? Cum sprijină aceste mijloace intențiile scriitorului? (la poezia lui Tudor Arghezi — *Bună-dimineața, Primăvară!*);

— Imaginați împrejurările care ar fi putut duce (au dus) la scrierea poeziei *Țara* de Zaharia Stancu;

— Explicați sintagma „inima a devenit drapel" (Eugen Jebeleanu — *Celor căzuți pentru libertate*), „Patrie, aripa mea..." (Vasile Nicolescu — *Tărîm*);

— Motivați preferința voastră pentru poezia... (Ioan Alexandru — *Statornicie. Mama. Casa părintească. Avram Iancu. Patria;* Ana Blandiana — *Avram Iancu;* Adrian Păunescu — *Mamă Țară*);

— Cum explicați tonalitatea poeziei? (Geo Dumitrescu — *Dar priviți-mă-n ochi;* Ioan Alexandru — *Transilvania*);

— Căutați exemple asemănătoare celor folosite de noi („Există un asemenea partid / ce-mbină strîns lumina cu viața", Alexandru Andrițoiu — *Există un asemenea partid*);

— Arătați semnificația versurilor: „Las altora tot globul terestru ca o minge / Eu am rămas în paza pridvorului străbun" (Ion Pillat — *Ctitorii*), „Țara și-a-mpins hotarele / toate pînă la cer" (Lucian Blaga — *Țară*);

— Comparați imaginile din poeziile despre Avram Iancu. Folosiți aceste imagini într-o compunere;

— Comentați afirmația criticului literar... despre poezia lui...;

— Citiți (recitați) expresiv poezia *Da, mai avem* de Adrian Păunescu;

— Arătați elementele folclorice din poezia *Miorița* de Nicolae Labiș.

În urma studierii sistematice a acestor texte, elevii probează că au cunoștințele, priceperile, deprinderile și capacitățile de a realiza comunicarea orală și scrisă, că recepteză, înțeleg, organizează, aplică și evaluează tezaurul valorilor estetice, cognitive și morale. Temperatura înaltă a lecției, a pasiunii pentru cunoașterea și asimilarea mesajului poeziei patriotice, atmosfera de lucru se creează, se construiesc de către profesor și elevi.

Educația pentru viața în familie, în școală

Prof. univ. dr. S. CERNICHEVICI
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași

PREOCUPAREA EDUCATIVĂ orientată în direcția pregătirii tinerei generații pentru a fi capabilă de o atitudine adecvată față de semenii de alt sex și față de problemele sexuale apare astăzi imperioasă, ea făcînd parte din complexul de acțiuni paideutice menite să ducă la îmbunătățirea comunicării sociale și la întărirea familiei, spre a fi aptă să răspundă și marilor cerințe sociale privitoare la creșterea demografică a poporului nostru.

Educația sexuală s-a impus încă de la începutul secolului XX atenției pedagogilor[1] iar în prezent problemele teoretice legate de ea sînt abordate de pedagogi de prestigiu, deși ele încă nu sînt complet elucidate și nici practica educativă pe acest plan nu e încă satisfăcătoare.

Aceste carențe pe planul teoriei pedagogice și ale practicii educative sînt semnificative, scoțînd în evidență o mentalitate greșită care este frecvent întîlnită în rîndurile părinților și, din nefericire, chiar și ale cadrelor didactice, care opun o rezistență ascunsă sau deschisă față de asemenea aspecte ale educației considerîndu-le, greșit, ca indecente sau ca un exces de modernism.

Or, *educația sexuală și pentru viața de familie a tineretului* se impune din mai multe puncte de vedere:

În primul rînd, trebuie considerat faptul că sexualitatea apare ca un aspect deosebit de important al personalității și vieții umane, cu profunde implicații în viața socială a individului și ca atare trebuie să stea în atenția educatorilor.

În al doilea rînd, plecînd de la considerentul că ființa umană este întotdeauna o individualitate sexuată și trăiește într-o lume alcătuită din bărbați și femei cu care trebuie să comunice și să coopereze în viața socială și față de care trebuie să se comporte cu responsabilitate, *este evident că în educație nu poate fi neglijat acest aspect al relațiilor sociale, ci trebuie cultivată la tineri capacitatea de a se comporta cu maturitate spirituală și morală față de semenii de alt sex.*

Alături de aceste argumente se înscriu și altele care reliefează nu numai necesitatea, ci și urgența acestei preocupări educative. În acest sens se impune, în primul rînd, a fi considerat faptul că în prezent copilul și tînărul se dezvoltă în condițiile unei culturi și civilizații care, așa cum remarca H. Bergson și cum subliniază numeroși gînditori contemporani, are un caracter *afrodisiac. Întreaga ambianță socială, diversele forme ale culturii* (literatura, cinematograful etc.) *acordă o atenție exagerată sexualității și există, în genere, tendința de a se etala cu dezinvoltură, uneori chiar cu ostentație, diversele aspecte ale vieții erotice care în trecut erau ascunse cu reticență.* Nu trebuie, de asemenea, trecut cu vederea faptul că *marile aglomerări urbane, specifice epocii actuale, prilejuiesc o anumită promiscuitate pe stradă, în tramvaie, cinematografe, restaurante* etc. Aceste noi trăsături ale culturii și civilizației contemporane, mai accentuate în lumea capitalistă, nu lipsesc nici în condițiile societății noastre. Ele determină la tineret o priză de conștiință asupra vieții erotice mai precoce și mai intensă ca în trecut[2].

Pe de altă parte, în prezent *fenomenul maturizării sexuale este mai precoce decît în trecut.* Astfel, *dacă în trecut, în condițiile noastre climaterice, pubertatea intervenea între 14—16 ani, în prezent tinde să se instaleze între 11—13 ani, uneori chiar mai devreme*[3]. *Această pubertate precoce are loc în condițiile unei adolescențe psihologice mai tardive și a unei școlarități și dependențe familiale mai prelungite.*

Or, aceste noi condiții, îmbinate cu caracterul afrodisiac al culturii, duc la creșterea tensiunii sexuale a tinerilor și, foarte adesori, la grave perturbări pe plan de conduită, care subminează și fac foarte fragile căsniciile tinere. La aceste dereglări contribuie și *ambiguitățile morale ale adulților* care, nu rareori, pe de o parte, predică decența, castitatea pînă la căsătorie, iar, pe de altă parte, opun căsătoriei amorul liber, preamăresc binefacerile divorțului sau oferă exemple de libertinaj. Evident că aceste confuzii, ambiguități, care mai există și în rîndurile unor adulți din societatea noastră, influențează negativ asupra tineretului.

Plecînd de la considerarea acestor condiții, a necesităților societății noastre care impune să se formeze cetățeni plenar dezvoltați, echilibrați, capabili să întemeieze cămine durabile și fertile, este evident că *apare ca foarte actuală și necesară orientarea cercetării, reflexiunii și a practicii paideutice în direcția unei sistematice, temeinice educații sexuale și pentru viața de familie a tinerei generații.*

[1] E. Durkheim, *L'éducation sexuelle*, Paris, 1908; E. Key, *Education upon Sexual Matters*, New-York, 1906 etc.

[2] A. Kriekemans, *Pédagogie générale*, Paris, Louvain, 1967, p. 184.

[3] Dr. P. Penciu, *Actualitatea cercetărilor științifice în rîndul tineretului privind unele probleme sexuale*. În „*Tineretul obiect de cercetare științifică*", București, 1969, p. 228.

O problemă cu privire la care educatorul trebuie să fie edificat este aceea a locului educației sexuale în cadrul educației comuniste. În trecut, din cauza unei mentalități intelectualiste, acum depășite, educația sexuală era concepută numai ca instrucție sexuală, la rîndul ei sfera acestei noțiuni fiind restrînsă la inițierea în normele de igienă sexuală și plasată la periferia preocupărilor de educație fizică. Or, așa cum afirmă pedagogi prestigioși ca A. Kriekemans[4], W. D. Wall[5], P. Furter[6] etc., chiar *sfera instrucției sexuale este mult mai largă, cuprinzînd cunoștințe cu privire la toate aspectele vieții erotice și la toate problemele implicate de comunicarea și cooperarea celor două sexe în viața de familie și cea socială*. Dar, chiar concepută într-un sens foarte larg, instrucția sexuală nu epuizează sarcinile educației sexuale. Alături de ea *se impun preocupări de cultivare la tineret a unei concepții înalte, sub raport științific și etic, cu privire la viața erotică, la viața de familie, la cooperarea sexelor pe plan social* etc., cît *și de formare a capacității de dominare rațională a impulsurilor* spre a așeza sexualitatea la locul cuvenit în personalitatea și viața lui. Or, *astfel concepută, această preocupare educativă apare ca o direcție însemnată a educației morale.*

Educația sexuală și pentru viața de familie este deosebit de complexă, de lungă durată și, mai ales dificilă, încît necesită asumarea ei de către toți factorii responsabili, în genere, de educația tinerei generații cum sînt familia, școala și organizațiile de tineret.

Toți pedagogii care abordează aceste probleme; ca A. Kriekemans, W. D. Wall, P. Chambre, A. Bourcier etc. consideră că *această sarcină educativă revine în primul rînd familiei* pentru că ea trebuie să înceapă a fi îndeplinită încă din primii ani de viață ai copilului și implică nu numai competență, ci și sinceritate, tact, delicatețe, căldură sufletească, însușiri pe care le pot prezenta mai ales părinții. În realitate însă, *din nefericire, familia nu este întotdeauna bine pregătită în această direcție și, foarte adesea, ignorează, neglijează sau rezolvă greșit această obligație educativă*. Cauzele abdicării familiei de la aceste îndatoriri educative sînt foarte diverse ca: *ignorarea problemei, jena, relațiile autoritare cu copiii* etc.

Or, prin această adevărată „conspirație a tăcerii"[7] părinții creează o atmosferă de mister și culpabilitate în jurul problemelor sexuale, perpetuînd o serie de „tabuuri sexuale", pregătind adeseori terenul pentru ceea ce va putea fi mai tîrziu „un șoc devastator"[9], pentru aberații sexuale, pentru o conduită inadecvată față de semenii de alt sex sau în viața de familie. Alteori, familia comite *excese inverse*. Încercînd să pară emancipată și modernă ea nu mai privește sexualitatea cu pudoare și reticență, dar, în același timp, nu se dovedește capabilă să-i călăuzească pe tineri cu competență și înțelepciune în acest delicat domeniu. Considerarea acestei realități conduce la ideea, susținută în mod curent în pedagogia contemporană, că *această sarcină educativă trebuie să fie asumată cu toată seriozitatea de școala noastră*, așa cum se face, de altminteri, în multe alte țări, ca Suedia, Norvegia, Franța, Belgia, S.U.A. etc.

Activitatea educativă a școlii pe acest tărîm cere să se orienteze spre atingerea a *trei obiective majore*:

În primul rînd, școala are datoria de a fi o *inițiatoare* a elevilor în toate problemele legate de viața erotică, de comunicarea între sexe și de viața de familie. În colaborare cu familia, sau cel mai adesea suplinind carențele ei pe acest plan, școala poate să ofere elevilor informații cu privire la problemele sexuale ținînd seama de particularitățile de vîrstă ale lor. Mai ales *în perioada pubertății și a adolescenței este necesar să li se dea elevilor informații cu privire la transformările prin care trec, apoi cu privire la aberațiile sexuale, prostituție* și alte probleme similare, *indicîndu-li-se, totodată, cărți de igienă sexuală*. În perioada adolescenței, în care tinerii fac trecerea de la o „proto-sexualitate relativ egocentrică" la o „hetero-sexualitate deplin dezvoltată"[10], care implică iubirea și căsătoria, *ei au nevoie să fie pregătiți pentru a înțelege adevărata semnificație a iubirii, căsătoriei și a vieții de familie*, cu toate avantajele și obligațiile pe care le presupune.

Instrucția sexuală nu este însă suficientă, ci se impun și preocupări susținute de *educație* sexuală. Căci simpla informație nu duce prin ea însăși la înțelepciune, întrucît știința nu înseamnă virtute[11]. Mai mult chiar, așa cum afirma Rabelais „știința fără conștiință este ruina sufletului". Acest adevăr este demonstrat de experiența unor state occidentale în care educația sexuală s-a limitat la instrucția sexuală, neglijînd educația și pe acest plan, ceea ce a avut ca urmare dereglări grave ale conduitei tineretului.

Ca atare, *școala este datoare să se orienteze și în direcția cultivării la elevi a sentimentelor de respect, prețuire față de semenii de alt sex, a maturității și responsabilității în relațiile cu ei*. De asemenea, ea *va urmări formarea voinței și a caracterului, formarea unor*

[4] Op. cit., p. 189.
[5] *Education and Mental Health*, London, Toronto, Wellington, 1955, p. 201—203.
[6] *La vie morale de l'adolescent*, Delachause, Neuchâtel, 1965, p. 31—32.
[7] W. D. Wall, op. cit., p. 201.
[8] A. Bourcier, *La nouvelle éducation morale*, Paris, 1966, p. 147.
[9] W. D. Wall, idem.
[10] Idem.
[11] P. Chambre, *La famille et l'école devant le problème de l'éducation sexuelle*, Chambery, 1948, p. 140.

deprinderi raționale în problemele erotice, a capacității de a așeza sexualitatea la locul cuvenit în personalitatea și viața lor. Dobîndind prin educație aceste capacități, tînărul va putea evita *cele două extreme negative* spre care ar putea luneca: *robirea față de propria sexualitate*, care i-ar primejdui sănătatea și i-ar prejudicia reputația, sau *reprimarea brutală a instinctului sexual*, care l-ar duce la „supracompensații" sau satisfacții prin „substitute"[12].

În sfîrșit, școala are sarcina, și în această problemă, de a fi *sfătuitoarea* și *îndrumătoarea* familiei. Prin diversele forme organizatorice de colaborare cu familia (vizite, consultații, lectorate etc.), școala poate să facă „educația educatorilor"[13], spre a se putea achita cu competență de această delicată sarcină educativă.

Asumarea acestei spinoase preocupări educative obligă profesorul, dirigintele, medicul școlar să-și examineze, înainte de a încerca să o rezolve, propria sa conștiință cu privire la sfera vieții erotice și să-și lichideze eventualele conflicte pe acest plan. Căci, numai adulții care au ajuns să rezolve judicios propriile lor probleme erotice, care trăiesc deplin propria lor viață sexuală (sînt căsătoriți, au copii) pot rezolva eficient problemele educației sexuale și pentru viața de familie[14].

În afară de aceasta, pentru a se asigura condiții favorabile în vederea efectuării acestui gen de educație, în școală este indicat să se evite, mai ales în ceea ce privește relațiile dintre educatori și elevi, oficialitatea, răceala sau, cum se mai întîmplă uneori, ostilitatea, creîndu-se o atmosferă detașată, generoasă, caldă, plină de iubire. Căci, *numai într-o astfel de ambianță problemele vor putea fi puse liber de elevi*, iar profesorul „operînd sincer și deschis"[15] cu ele, va putea da răspunsuri oneste. În domeniul educației sexuale și al pregătirii pentru viața de familie, lipsa unei metodici bine cristalizate explică, în parte, și reținerea educatorilor de a întreprinde un astfel de proces educativ. Chiar dacă înțeleg necesitatea și urgența educației sexuale, ei *nu au curajul să o inițieze și să o realizeze practic din cauză că nu știu cum să o facă.*

Cele mai importante probleme care se ridică pe plan metodic se referă la *mijloacele și formele* de organizare ce trebuie folosite.

În ceea ce privește mijloacele educației sexuale și pentru viața de familie, acestea sînt: *procesul de învățămînt, activitățile în afară de clasă și în organizațiile de copii și tineret, reuniunile și dezbaterile, mijloacele mass-media, lecturile individuale, consultațiile, taberele de vacanță.*

Procesul de învățămînt, cu toate activitățile implicate de predarea și însușirea materiilor de studii prevăzute în planul de învățămînt, cu toate situațiile concrete din clasă, apare ca un mijloc foarte important de realizare a educației sexuale și pentru viața de familie. În acord cu specificul fiecărei discipline școlare, este necesar să se folosească orice prilej favorabil spre a se aborda și soluționa un aspect sau altul al acestei complexe problematici, bineînțeles, a li se spune elevilor că li se face educație sexuală.

Activitatea în afară de clasă oferă, de asemenea, multiple posibilități ca *să se prevadă și să se realizeze* practic diverse obiective ale educației sexuale, coeducației și pregătirii pentru viața de familie.

La fel, în cadrul organizațiilor de copii și tineret se pot iniția acțiuni care să vizeze și realizarea unor țeluri proprii educației sexuale cum sînt cele care vizează colaborarea celor două sexe, în mod armonios, pe baza înțelegerii, egalității și complementarității lor, cultivarea unor sentimente de altruism, generozitate etc.

Pentru elucidarea cu copiii și tinerii a aspectelor concrete ale vieții sexuale și de familie, experiența acumulată pe planul educației sexuale arată că un mijloc foarte eficient îl reprezintă reuniunile și dezbaterile care au loc în cadrul lor. În general, se recomandă organizarea a cîte unui ciclu de 7—8 reuniuni făcute cu grupe mici de tineri (12—15 tineri) uneori de ambele sexe la elevii mari cel mai adesea de un singur sex și de aceeiași vîrstă, mai ales la elevii mai mici.

O atenție deosebită va fi acordată mijloacelor mass-media. Mai ales emisiunile de televiziune, radio și filmul vor fi folosite cu orice prilej favorabil. Programele văzute sau ascultate vor fi valorificate prin discuție cu tinerii și copiii, răspunzîndu-se direct, cu simplitate și francheță la problemele ridicate de ei.

Lecturile individuale ale copiilor și tinerilor constituie un alt mijloc care merită valorificat și în direcția educației sexuale și pentru viața de familie. În bibliotecile școlilor să se găsească capodopere ale literaturii românești și universale care să fie recomandate copiilor și tinerilor spre lectură.

Nu mai puțin importante sînt cărțile de igienă sexuală care să fie puse la îndemîna tinerilor începînd cu vîrsta pubertății. Pe marginea lor, dirigintele, profesorul de biologie, mai ales medicul școlii vor discuta cu tinerii diversele aspecte ale vieții sexuale care-i interesează și le vor oferi lămuririle solicitate.

Dar problemele sexuale sînt, în ultimă instanță, probleme individuale atît în ceea

[12] A. Kriekemans, op. cit., p. 194.
[13] P. Penciu, op. cit., p. 231.
[14] W. D. Wall, opt cit., p. 201—203.
[15] Idem, p. 201.

ce privește obiectivul preocupărilor pe care le poate avea un copil sau un tînăr în acest domeniu, cît și vîrsta la care apar atari interese. De aceea, *consultațiile* pe teme de educație sexuală apar ca un mijloc important. Aceste consultații vor fi acordate individual sau unor grupuri foarte restrînse de copii și tineri care ridică probleme similare și vor decurge ca niște discuții libere, prietenești. În general, aceste consultații nu vor fi planificate conform unui orar riguros, ca cele din cadrul procesului de învățămînt, ci tinerii trebuie să știe că oricînd educatorii sînt dispuși să discute cu ei orice problemă de viață care-i interesează.

Taberele de vacanță constituie, de asemenea, un admirabil mijloc de educație sexuală. Prin relațiile mai libere, mai complexe care se stabilesc în cadrul lor, între cei educați, între aceștia și educatorii care îi însoțesc se creează un climat propice discuțiilor și îndrumărilor pe teme sexuale[16]. Pe de altă parte, taberele de vacanță oferă un cadru în care în colectivitatea copiilor și tinerilor se pot cultiva, mai ușor decît în ambianța competitivă a școlii, sentimente de solidaritate, altruism, generozitate.

O problemă spinoasă și încă neelucidată complet în literatura pedagogică este aceea a *formelor* de organizare a activităților educative în acest domeniu. În general, *formele folosite în mod curent în educația sexuală* sînt: 1) frontale și cu ambele sexe; 2) frontale și cu un singur sex; 3) pe grupe mici de ambele sexe; 4) pe grupe mici de un singur sex; 5) individuale.

Dacă aceste forme s-au cristalizat deja în practica educației sexuale din țările cu anumite tradiții pe acest tărîm, rămîne o reală dificultate alegerea uneia sau alteia dintre ele în activitatea educativă efectivă. În această problemă nu se pot oferi prescripții certe, ci rămîne ca educatorul, cunoscînd bine copiii și tinerii, atmosfera școlii, să aleagă, în acord cu obiectivele educative concrete pe care le urmărește, o formă sau alta.

Bine concepută, organizată sistematic și desfășurată metodic, educația sexuală și pentru viața de familie a copiilor și tinerilor poate contribui substanțial la formarea lor ca personalități echilibrate, apte să întemeieze cămine durabile, să coopereze armonios cu celălalt sex în viața socială și să răspundă adecvat cerințelor sociale privitoare la creșterea demografică a poporului nostru care apare astăzi ca fiind urgentă.

[16] Jean Planchon, *Réflexions sur le rôle des centres de vacances dans l'éducation sexuelle*, în *Vers l'éducation nouvelle*, nr. 229, ianuarie-februarie, 1969, p. 17—18.

Educația patriotic-revoluționară a elevilor în centrul preocupărilor profesorului diriginte

Prof. MARIA BUGA

În întreaga activitate politico-educativă de formare a omului nou — sublinia secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la cel de-al XIII-lea forum al comuniștilor — „trebuie să punem pe prim plan dezvoltarea patriotismului revoluționar socialist, a dragostei față de patrie, a răspunderii și atașamentului față de popor, față de cuceririle sale revoluționare, a hotărîrii de a lupta și munci pentru făurirea socialismului și comunismului...“ Indicațiile desprinse din documentele Congresului al XIII-lea al P.C.R. dau impuls și muncii noastre, creșterii spiritului de răspundere în pregătirea tineretului pentru muncă și învățătură, în educarea lor ca oameni de mare forță în făurirea viitorului.

În viziunea acestor idei călăuzitoare are loc misiunea nobilă a școlii, realizată prin devotamentul educatorilor, înfăptuită la catedră sau în afară de clasă, la oră sau prin multitudinea altor activități.

Modelul educatorului

Modelul comportamental pentru elevi se știe că în școală îl constituie profesorul. Nu mai este necesar să demonstrăm ce importanță are acel educator care-și călăuzește atitudinile, comportamentul, întreaga activitate după valorile moralei comuniste. A acționa cu convingere în tot ceea ce facem este o modalitate de a determina pe cei tineri să privească cu încredere spre noi. Este foarte important ca vorba să se confirme prin fapte, ca cei din jurul nostru să simtă omul de acțiune în cel ce le îndrumă pașii și le călăuzesc mintea. Vocația educatorului se adaugă componentelor de mare importanță în realizarea conturului politic al tineretului.

Pregătirea orei

În activitatea de realizare a orei de informare politică dirigintele acordă atenție pregătirii materialului ce va fi consultat în vederea dezbaterilor. În acest sens, se fac recomandări privind urmărirea presei, a unor emisiuni de radio și televiziune, a cunoașterii unor evenimente deosebite din viața municipiului sau chiar a sectorului.

Dirigintele dă orientări privitoare la problematica ce ar putea fi urmărită în discuții, dar care în timpul desfășurării orei poate fi reformulată în unele situații (mai ales cînd colectivul de elevi este dintr-o clasă mare, a XI-a sau a XII-a), fiind *folosiți și elevii în elaborarea planului tematic ce urmează să fie discutat.*

Se recomandă elevilor să-și consemneze materialul selectat, să-și contureze problemele date într-un caiet destinat pentru o asemenea formă de activitate (caietul fiind cel de activități politico-educative), astfel existînd siguranța că se pregătește întregul colectiv.

Cel mai indicat este ca ora de informare să se desfășoare în cabinetul de științe sociale care să fie un veritabil loc de documentare și informare. Asigurarea funcționalității acestuia sporește valoarea orei, prin folosirea materialelor de documentare, presă, folosirea epidiascopului în prezentarea unor imagini, a retroproiectorului pentru scheme sau hărți (cînd este cazul) etc. Toate acestea contribuie la sporirea atractivității orei, i se dă o anume coloratură și dinamică, asigură receptivitatea și interesul elevilor, asigură temeiul unei explicații cauzale care să dea garanția autenticității.

Desfășurarea orei

Prezentarea problemelor și enunțul ideilor principale se fac de către diriginte, sau atunci cînd dirigintele îi ia „colaboratori" pe elevi aceștia pot să formuleze ei problematica temei de pus în discuție, cu acordul dirigintelui și al întregului colectiv.

Dezbaterea problemelor constituie conținutul de esență al desfășurării orei, care cuprinde analiza faptelor și evenimentelor. Considerăm necesar să prezentăm aici unele aspecte privind stilul de muncă folosit.

În elaborarea planului de idei și în analiza lor am ținut seama de nivelul și particularitățile de vîrstă ale copiilor. În dialogul profesor-elev, ideile se cer a fi formulate cu claritate și bine argumentate. *Valoarea orei crește cu atît mai mult cu cît este asigurat caracterul științific al problemei în dezbatere, cu cît dirigintele se preocupă de formarea deprinderilor de analiză la elevi, de argumentare și interpretare științifică a fenomenelor și proceselor social-politice pe care le trăiesc.* De aceea, considerăm că este necesar ca problematica abordată să fie de permanentă actualitate, selectată și ordonată cu grijă, acordînd totodată o mare atenție și metodologiei de lucru folosite.

Formularea problematicii pusă în discuție la ora de informare politică are un rol important, dinamizînd, angajînd la dezbateri în mai mare măsură pe elevi, creînd atmosfera participativă, de emulație. Pentru aceasta, *acordăm o deosebită atenție planului tematic al acestei ore.*

Exemplificăm, mai jos, cu cîteva probleme de conținut al unei asemenea ore.

Tema: ZILE ISTORICE ÎN CARTEA DE AUR A ROMÂNIEI SOCIALISTE (12—22.XI.1984)

Clasa a XII-a
Data: 26.XI.1984

Probleme puse în discuție

A—1. Atmosferă de puternic entuziasm, de vibrant spirit patriotic, revoluționar (în sala Congresului).

2. Raportul la Congresul al XIII-lea al partidului — un nou moment de istorie românească (noi orizonturi de acțiune, de aspirații și angajare revoluționară a întregului nostru popor, 19.XI).

3. Profundă satisfacție și legitimă mîndrie patriotică față de hotărîrile Congresului al XIII-lea al partidului — însuflețitor program de muncă și de luptă al întregii națiuni pentru edificarea societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea României spre comunism.

4. Un mare om pentru oameni, un mare om pentru istorie; slujitor de credință al cauzei socialismului, a partidului, a poporului său. Congresul al XIII-lea al P.C.R., împlinind voința fierbinte a întregii națiuni, într-o atmosferă de înaltă responsabilitate față de destinele noastre socialiste, exprimă puternica unitate a întregului partid și popor în jurul tovarășului Nicolae Ceaușescu.

Realegerea tovarășului Nicolae Ceaușescu în funcția supremă de secretar general al P.C.R. — act politic de distinsă măreție, de mare importanță istorică pentru poporul nostru, garanția cea mai sigură a înaintării neabătute a națiunii spre comunism.

5. Entuziastă manifestație populară, expresie vie a satisfacției întregului popor. Vibrant omagiu din partea partidului, a întregii națiuni (grandioasa adunare din Piața Republicii — 22.XI).

B.—1. Strălucit și mobilizator program de acțiune pentru salvgardarea celui mai de preț bun al omenirii — pacea și libertatea popoarelor.

2. Omagiu fierbinte adus secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, înflăcărat revoluționar și patriot, militant de frunte al mișcării comuniste și muncitorești, neobosit luptător

pentru cauza libertății și independenței popoarelor, a colaborării și păcii în lume (telegrame adresate tovarășului Nicolae Ceaușescu).

3. Prestigiul secretarului general al P.C.R., spre stima partidului, a țării, contribuții de excepțională însemnătate la promovarea idealurilor păcii, libertății și progresului (întîlniri ale tovarășului Nicolae Ceaușescu cu conducători de delegații de peste hotare participante la Congresul al XIII-lea al P.C.R.)

În încheierea orei am prezentat concluziile subliniind unele probleme desprinse din discuție, prin sistematizarea ideilor de bază pe care să le rețină elevii, aprecieri asupra desfășurării orei și atitudinii elevilor, urmate de sugestii pentru viitor.

Talentul de a realiza cît mai interesante și sugestive conexiuni asupra conținutului problematicii puse în discuție, evitarea interdicției, contrazicerii, monotoniei, ritmul alert al evenimentelor, sînt cerințe în realizarea *conținutului atractiv al orei*, al asigurării calității ei, a prestigiului de educator al celui ce conduce.

Receptivitatea la discuții, care potențează gîndirea și interesul, contribuie la acel climat propice de comunicare afectivă necesar succesului orelor de informare politică, mărește gradul de participare, de activizare, de înțelegere.

Am vrea să sugerăm în acest sens și alte modalități de a se realiza aceste ore: de exemplu, efectuarea lor în cadrul muzeelor, care oferă un cadru excelent de realizare a unor ore de puternică vibrație patriotică sau cu participarea unor activiști de partid sau de stat; întîlniri cu oameni ai muncii cu rezultate deosebite într-un sector sau altul de activitate. Cît de interesante sînt acele ore de informare politică în care, în dialog cu elevii, se află un invitat care a participat la lucrările Congresului sau la plenare ale partidului nostru, la sesiunile Marii Adunări Naționale!

Am pus accent pe rezonanța deosebită pe care astfel de prezentări ale orei de informare o au asupra elevilor participanți și ei la acțiuni pentru pace; își spun și ei cuvîntul, își manifestă gîndurile, simțămintele, atitudinea lor. Și exemplele ar putea să continue.

Experiența arată că informarea politică este o formă necesară de educare politico-ideologică a elevilor, deosebit de utilă, că există o mare răspundere din partea celor care o coordonează și că se impun eforturi sporite în vederea unei munci de înaltă calitate și eficiență în acest sens.

Îndrumător metodic pentru munca cu sine însuși*

În decorul marcat de varietate al literaturii pedagogice românești a ultimelor două decenii, preocupările îndreptate spre dimensionarea fidelă a unor domenii și direcții fundamentale au dobîndit justificatele atribute de consecvență și constanță. Eludînd enumerările — poate uniformizante și, de aceea, nedrepte — vom menționa autoeducația care, îndeosebi datorită exemplarului devotament față de subiect dovedit de Steliana Năstăsescu Cruceru (teza de doctorat pe această temă, în 1969) și Steliana Toma (idem, 1976), a cunoscut remarcabile abordări și aprofundări notabile. Prin lucrarea *Pregătirea elevilor pentru autoeducație*, cele două specialiste — cadre didactice universitare — oferă cititorului interesat de domeniul pedagogiei un pas înainte în cunoașterea temei și, totodată, o nouă perspectivă de analiză. Perimetrul domeniului fiindu-le deci mai mult decît familiar, autoarele desfășoară, cu acuratețe și migală, un demers analitic, țintind nobilul obiectiv al operaționalizării conceptului de autoeducație și al altor determinații adiacente. De altfel, lucrarea susține destinația explicită: „Pentru uzul studenților și în sprijinul perfecționării profesorilor din învățămîntul gimnazial și liceal".

Pledoarie pentru o activitate căreia (deocamdată) nu îi sînt rezervate ore speciale în orar și nici modalități sau tehnici distincte de cele ale educației în general, lucrarea este axată pe ideea că: „autoeducația apare și se dezvoltă în cadrul procesului educativ și reprezintă un moment de salt calitativ în educație" (p. 29). Întrucît, în opinia lor, „autoeducația apare atunci cînd acumulările educative îi permit individului să preia inițiativa și responsabilitatea desăvîrșirii sale", autoarele stăruie cu justificată răbdare asupra preadolescenței ca veritabilă etapă de încercări și acomodări specifice travaliului caracterizat prin sarcini autoasumate, orientat către formarea propriei personalități. Căci preadolescența constituie etapa de orientare *conștientă* a efortului propriu spre autoeducație. Iar în adolescență se structurează deja strategiile personale ale muncii cu sine însuși.

Un comentariu echilibrat care dozează judicios argumentele, demonstrează că de aici izvorăște interesul deosebit pentru temă, importanța și *necesitatea îndrumării procesului de autoeducație*.

După relevarea cuvenitei distincții între autoeducația ca tentativă spre împlinire prin eforturi personale și autoeducația ca preocupare a colectivului de elevi, se insistă asupra autoeducației ca preocupare individuală. În dinamica procesului individual, care valorifică experiența parcursă la nivelul colectivului, contribuția profesorului sporește din ce în ce mai mult în complexitate și implică secvențe educative specifice: comunicarea unor cunoștințe științifice despre autoeducație, formarea unui sistem de motive care să stimuleze preocupările elevilor pentru autoeducație, înarmarea elevilor cu metode și mijloace adecvate de autoeducație, formarea la elevi a unor trebuințe puternice pentru o activitate sistematică de autoperfecționare. *Pe temeiul necesității diferențierii și individualizării îndrumării preocupărilor autoeducative ale elevilor*, în lucrare sînt înfățișate detaliat principalele elemente de care trebuie să țină seama educatorul în generoasa activitate pe care o întreprinde pentru dirijarea eforturilor celor educați spre propria lor formare. În aceeași manieră

(Continuare în p. 63)

Dr. Dumitru BAZAC

* Steliana Năstăsescu Cruceru și Steliana Toma, *Pregătirea elevilor pentru autoeducație*, Centrul de multiplicare al Universității București, 1984.

Recapitularea — etapă de transfer la situații noi a tot ce a dobîndit elevul prin învățare

(Observații pentru fizică, clasa a VI-a)

Prof. GEORGICĂ MANOLE
Școala din Hănești, județul Botoșani

PROGRAMA DE FIZICĂ este singura programă din sistemul nostru de învățămînt care nu prevede ore de recapitulare. E bine, e rău? Această întrebare am pus-o la 58 de profesori care predau în diferite comune din jurul orașului Săveni. Dintre aceștia, 45 predau numai fizică, în timp ce 13, predau fizică și un alt obiect. 42 de profesori au considerat ca bună neprecizarea numărului orelor de recapitulare în programă, admițînd că o programă trebuie să fie suficient de maleabilă pe linia admiterii libertății de creație a profesorului și a manifestării personalității acestuia, 14 consideră utilă o precizare a numărului acestor ore, însă nu și locul orelor în cadrul unui trimestru, în timp ce 2 profesori s-au abținut să dea un răspuns.

Privind numărul de ore repartizate recapitulărilor finale și celor trimestriale, în urma investigațiilor am putut întocmi următoarea situație:

Tabelul 1

Poziția	Nr. de profesori	Nr. ore recapit. alocate trim. I	Nr. ore recapit. alocate trim. II	Nr. ore recapit. alocate trim. III	Nr. ore alocate recapit. finale	Procent %	Observații
a	31	2	2	2	4	53,6	
b	10	2	2	—	6	17,2	
c	4	2	2	—	4	6,7	
d	2	1	1	1	4	3,4	
e	2	2	1	—	4	3,4	
f	5	—	—	—	6	9,1	
g	1	2	2	2	2	1,6	
h	2	—	—	—	—	3,4	
i	1	—	2	2	4	1,6	

Făcînd o discuție asupra situațiilor din Tabelul 1 se pot aduce următoarele precizări:

1. majoritatea profesorilor repartizează recapitulării finale și trimestriale un anumit număr de ore (Tabelul 2);

2. din cei 31 de profesori evidențiați la poziția *a* Tabelul 1, 20 planifică orele de recapitulare la sfîrșitul trimestrului, în timp ce 11 le planifică la sfîrșitul a unu sau două capitole, adică undeva în (intervalul) interiorul unui trimestru;

3. sînt profesori care la sfîrșitul trimestrului al treilea trec direct la recapitulare finală fără a repartiza ore speciale pentru trimestrul respectiv (pozițiile *b* și *c*, Tabelul 1 — 23,9%);

4. sînt profesori care nu repartizează ore pentru recapitulări trimestriale, în schimb repartizează ore pentru recapitulări finale (poziția *f*, Tabelul 1 — 9,1%), sau repartizează ore puține atît pentru recapitulări trimestriale, cît și pentru recapitulări finale (pozițiile *d* și *e*, Tabelul 1 — 6,8%);

5. 3,4% din lotul intervievat nu fac recapitulări. Ei sînt în principiu de acord că ar trebui să repartizeze și ore pentru recapitulări, că aceste ore ar fi necesare, dar „au respectat programa" (poziția *h*, Tabelul 1);

6. unii profesori (1,6%) repartizează orele de recapitulare nu la sfîrșitul sau în intervalul trimestrului, ci la începutul trimestrului (poziția *i*, Tabelul 1);

7. nici un profesor nu a repartizat mai mult de două ore de recapitulare trimestrială (Tabelul 2);

8. nici un profesor nu a repartizat mai mult de 6 ore de recapitulare finală. 60% din lot repartizează cîte 4 ore (Tabelul 2). Se pot desprinde următoarele concluzii:

a) Profesorii consideră în bine nestandardizarea numărului de ore repartizate recapitulărilor, percum și neprecizarea momentului integrării orelor de recapitulare în cursul unui an.

b) Cea mai utilizată formulă privind numărul de ore repartizate recapitulărilor o reprezintă poziția *a*, Tabelul 1(2—2—2—4) urmată de poziția *b*, Tabelul 1(2—2—0—6).

c) În ceea ce privește momentul integrării orelor de recapitulare trimestrială, majoritatea profesorilor sînt pentru introducerea acestora la sfîrșitul trimestrului și apoi un procent mult mai mic pentru introducerea acestora la terminarea a unu sau două capitole. Recapitularea finală nu mai intră în discuție. Prin însăși denumirea ei se va planifica la sfîrșitul trimestrului al treilea.

Tabelul 2

Locul orelor într-un an școlar	Nr. ore repartizate	Nr. profesorilor ce repartizează	Procent
0	1	2	3
TRIM. I	2	48	82,7
	1	2	3,4
	0	8	13,9
TRIM. II	2	47	90,3
	1	4	6,9
	0	7	2,8
TRIM. III	2	33	56,9
	1	2	3,5
	0	23	39,6
FINALA	6	15	26,0
	5	0	0,0
	4	40	69,0
	3	0	0,0
	2	1	1,6
	1	0	0,0
	0	2	3,4

Am făcut aceste investigații pentru a arăta că majoritatea profesorilor își planifică ore de recapitulare. O problemă delicată o reprezintă însă modul de concepere a unei ore de recapitulare.

Pornind de la ideea că la clasa a VI-a elevul ia contact pentru prima dată cu fizica, orele de recapitulare au o importanță deosebită. În acest sens ne-am întocmit un plan special de concepere a orelor de recapitulare la această clasă.

Dăm, mai jos, obiectivele generale pentru un întreg an școlar 1983—1984, precum și planul pentru trimestrul I anul școlar 1984—1985.

PLANIFICAREA ORELOR DE RECAPITULARE LA CLASA A VI-A, AN ȘCOLAR 1984—1985 (TRIMESTRUL I)

I. Obiective generale:

1) Recapitularea să fie o etapă de transfer la situații noi a tot ce a dobîndit elevul prin învățare (obiectiv din programă, pag. 8).
2) Însușirea de către elevi a unor elemente de tehnică a investigației științifice (obiectiv din programă — pag. 4).
3) Realizarea unei truse de scule și materiale pentru intervenții și depanări necesare reparării aparatelor folosite în experimentele curente și în viața de toate zilele (obiectiv din programă — pag. 11).

II. Obiective pentru trimestrul I

(vezi Tabelul din prima coloană a paginii următoare)

FIȘA A,

Din curtea școlii se vede foarte bine cînd autovehiculele intră în sat dinspre Zahoreni și ies din sat spre C.A.P. Am calculat că de la locul de unde o mașină apare din curbă (Zahoreni) pînă la locul unde ea dispare după curbă (C.A.P.) sînt 1,652 km. Respectă aceste mașini viteza legală prin sat?

FIŞA A_2

Vrem să construim o magazie şcolară, identică cu cea din curtea şcolii. Dacă vom folosi cărămizi identice cu paralelipipedul din trusa de corpuri geometrice, de cîte cărămizi avem nevoie?
(10% din întreaga construcţie este mortar)

FIŞA A_3

Rezerva (R) de apă dintr-un strat de zăpadă exprimată în l/m^2 se exprimă prin relaţia $R = h \cdot q$ (h = înălţimea medie a stratului de zăpadă, $q = m/v$ densitatea).
Putem calcula R folosind materiale din laboratorul de fizică?

Calculaţi R pentru stratul de zăpadă din grădina şcolii.

Nr. lecţiei	Data	Tema	Modul de realizare
LECŢIA 1	Penultima oră trim. I	EFECTUAREA MĂSURĂTORILOR — lucrul cu instrumente de măsurat; — măsurarea unor *lungimi, suprafeţe*, volume. Măsurători de durată; — determinarea erorilor aproximative ale unei măsuri.	— fiecărei grupe i se dă o fişă de lucru (fişa A) în care sînt înscrise sarcinile.
LECŢIA 2	Ultima oră din trimestrul II	GRAFICUL MIŞCĂRII MECANICE — **interpretarea informaţiei prezentate în formă numerică** (citirea unui tab'ou de date; sesizarea tendinţe'or înscrise în date'e numerice) — **interpretarea informaţiei privind mişcarea mecanică şi prezentarea ei sub formă grafică** (alcătuirea şi citirea unui grafic, imaginea unui mobil spaţial cu ajutorul reprezentărilor sale în plan, reprezentarea plană a mobilelor.	— studiul unor mişcări cunoscute de elevi. — rezolvarea unor probleme propuse de elevi prin tematica lucrărilor de control anunţate.
Pe parcursul lecţiilor 1 şi 2	5–7 minute fiecare oră	„Realizarea unei truse de scule şi materiale pentru intervenţii şi depanări."	— se dă elevilor o fişă care o ţin la ei tot anul (fişa B) şi în care se trec sculele necesare folosite la remedierea unor defecţiuni apărute pe timpul efectuării experimentelor curente şi a altor activităţi şcolare şi extraşcolare; — se dau elevilor aparate cu defecte provocate intenţionat. Vor fi lăsaţi să le găsească, să le remedieze utilizînd scula necesară; — la sfîrşitul trim. I, are loc o analiză a tuturor fişelor urmată de o centralizare a sculelor folosite.

FIŞA B

ELEV..... | CLASA.....

FIŞA PENTRU COMPLETAREA TRUSEI DEPANĂRI

Nr. crt.	Aparatul folosit	Defecţiunea	Scula sau materialul folosit la depanat
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

Procedînd în acest mod am putut face *următoarele observaţii* pozitive ce s-au arătat imediat, altele urmînd să fie confirmate în clasele superioare:

1) Dînd mai multă libertate de lucru elevilor şi obligîndu-i să raporteze cele asimilate în cursul trimestrului la situaţii noi, am observat o diminuare a elementelor care ar împiedica mai tîrziu afirmarea deplină a creativităţii: timiditatea, teama de greşeală, descurajarea sau lipsa perseverenţei. Clasa a VI-a devine etapa din viaţa elevului care elimină aceste neajunsuri.

2) Încă de la clasa a VI-a am putut depista elevii care au posibilităţi creative peste nivelul comun, dîndu-ne posibilitatea întocmirii unui plan de muncă diferenţiată foarte judicios pentru o etapă următoare.

3) Pornind de la ideea că fiecare individ normal posedă un anumit grad de creativitate, elevii au fost îndemnaţi să găsească anumite căi personale de rezolvare a unor situaţii prin folosirea unor elemente din jur sau prin inventarea acestor elemente.

4) Fişele A, avînd înscrise teme reale, la îndemîna elevului şi care conţin şi tendinţe de cercetare fac pe elev să se simtă integrat în viaţa socială a satului, a comunei, a ţării.

5) Fişele B, care stau în atenţia elevilor tot anul, iniţiază pe elevi în tehnica investigaţiei ştiinţifice.

Încheiem observaţiile noastre amintind că educarea creativităţii fiind un obiectiv prioritar al învăţămîntului modern, ea nu se poate realiza numai prin canalizarea orelor de recapitulare în acest sens, ci printr-o atenţie acordată adecvat în orice moment de contact al elevului cu fizica şi cu fenomenele din jurul său.

Procedee de activizare a elevilor prin munca organizată cu cartea, în clasele primare

Înv. ELENA NĂVODARU,
înv. PĂUNA ION
Școala din comuna Mărunței, județul Olt

În CONTEXTUL SARCINILOR NOI privind folosirea manualului, munca cu cartea, pregătirea învățătorului pentru lecție capătă și ea noi dimensiuni. Se remarcă mai cu seamă o mutație a accentului muncii din zone periferice, exterioare textului — cum ar fi tehnica citirii, reproducerea mecanică, cunoștințe fixe, răspunsuri cu da și nu etc. — spre descoperirea cauzelor, efectelor, a raporturilor între fenomene, ceea ce ne obligă pe noi, învățătorii, în pregătirea noastră pentru lecție, la o muncă mai profundă și mai vastă decît înainte. Sarcina cea mai importantă pe care o avem este stabilirea problemelor — idei de sinteză și speciale — și a ordinii în care acestea vor fi puse. Sîntem datori să ne stabilim un plan de probleme — sarcini succesiv logice, care să-l conducă pe elev, pas cu pas, în mod sistematic, la înțelegerea fenomenelor și de aici la încheganea unui sistem științific de cunoaștere a realității obiective.

În cele ce urmează vom încerca să arătăm cum am reușit să realizăm cu elevii noștri, în cadrul activității cu manualul, sarcinile enunțate mai sus.

I. Procedeul: Sarcină — răspuns

Acest procedeu se aseamănă cu cel folosit în învățămîntul programat liniar și concentrează atenția elevilor spre realizarea unei singure sarcini, ceea ce relativ ușurează înțelegerea conținutului.

Sarcinile pot îmbrăca forma unor întrebări și le dăm oral sau scrise pe tablă, în funcție de nivelul clasei; în nici un caz elevii nu le copiază pe caietele lor.

Începem de obicei cu anunțarea temei noi, după care pornim discuții prin care valorificăm cunoștințe ale elevilor în legătură cu tema abordată. Apoi dăm elevilor prima sarcină de lucru.

Aceștia citesc individual textul, căutînd răspunsul la sarcina primită. După 3—4 minute elevii dau răspunsul și prin discuții se aprofundează problema. Concluzia se notează pe caiet și se încheagă cu altele în planul de idei scris sau oral (în clasele mai mici). Apoi adresăm elevilor sarcina a doua: să citească, să caute răspunsul și să-l scrie pe caiet. Urmează sarcina a treia, a patra etc. pînă ce textul a fost prelucrat.

Lecția s-a terminat cu o concluzie generală și cu darea temei pentru acasă. Utilizăm două variante ale acestui procedeu de lucru cu cartea.

Varianta 1. Este cea mai simplă și mai potrivită pentru inițierea elevilor în muncă. În acest caz planul de probleme-sarcini al învățătorului respectă expunerea și ordinea lor în text.

Prezentăm mai jos, spre exemplificare, planul de probleme-sarcini ale învățătorului, combinat cu planul de idei și răspunsuri ale elevilor, la obiectul: *Istorie*, clasa a IV-a; tema: *Răscoala țăranilor transilvăneni condusă de Horea, Cloșca și Crișan:*

— Citiți primul fragment și răspundeți la întrebarea: „Care au fost cauzele răscoalei din 1784?"

Răspuns: „Cauzele răscoalei au fost: *a)* viața grea a țăranilor transilvăneni, mai ales a moților; *b)* refuzul împăratului de a satisface cererile de dreptate ale țăranilor".

Răspunsurile se notează pe caiete și pe tablă.

— Citiți al doilea fragment și răspundeți la întrebarea: „Cum s-a desfășurat răscoala?"

Răspuns: „Desfășurarea răscoalei a fost următoarea: *a)* înarmarea țăranilor cu furci și topoare; *b)* incendierea palatelor și zdrobirea armatei nobililor; *c)* alăturarea țăranilor maghiari și sași; *d)* înfrîngerea răsculaților de către armata trimisă de împărat".

— Citiți ultimul fragment și spuneți ce s-a întîmplat cu căpeteniile răscoalei?

Răspuns: „Înăbușirea răscoalei": *a)* prinderea căpeteniilor răscoalei: *b)* sinuciderea lui Crișan: *c)* schingiuirea lui Horea și Cloșca și tragerea lor pe roată.

În încheiere se scot în relief însemnătatea și urmările răscoalei.

Varianta a II-a. Ca și la varianta precedentă dăm, de regulă, elevilor cîte o singură sarcină de lucru. Există însă situații în care problemele-idei sînt expuse în text, din diferite motive, într-o ordine nu destul de

sistematică. În aceste cazuri planul de probleme-sarcini nu urmează fidel expunerea noțiunilor în text. Răspunsurile aflate sînt răspîndite în text, la mijloc sau la urmă, ceea ce îi obligă pe elevi să citească textul la fiecare problemă-sarcină în întregime sau o bună parte din el și să revină la una și aceeași parte de mai multe ori, cercetînd-o însă din alt unghi de vedere.

Un exemplu de acest mod de lucru:

Probleme-sarcini ale învățătorului la obiectul: *Citire*, clasa a III-a, subiectul: *Munca ne e dragă:*

— Citiți singuri lecția și căutați răspunsurile la întrebarea: „Ce lucrări agricole efectuează țăranii cooperatori toamna?"

Răspuns: „Toamna țăranii cooperatori: *1)* adună porumbul; *2)* recoltează roșiile și alte legume; *3)* însămînțează grîul de toamnă; *4)* culeg strugurii."

— Citiți încă o dată textul și răspundeți: „Ce recoltă de porumb și legume au anul acesta?"

Răspuns: „Anul acesta țăranii cooperatori au o recoltă bogată de porumb, de fructe și legume".

— Citiți încă o dată textul și răspundeți: „Ce lucrări simple pot să efectueze pionierii și școlarii acasă și în cooperativa agricolă de producție?"

Răspuns: *1)* curățirea pomilor fructiferi de omizi; *2)* culesul fructelor; *3)* culesul legumelor;.

II. Procedeul: Toate sarcinile — toate răspunsurile

În cadrul acestui procedeu scriem la tablă, de la început, toate sarcinile-problemă de sinteză, iar elevii citesc individual textul în întregime și subliniază răspunsurile.

După 10—15 minute oprim munca individuală și *organizăm discuții în legătură cu* răspunsurile, clarificînd toate noțiunile în colectiv, activitate care durează 10—15 minute. În partea a doua a lecției trecem la aprofundarea textului, citindu-se la rînd sau selectiv părțile logice; *purtăm discuții cu* elevii și clarificăm problemele-sarcini speciale.

Iată, de exemplu, cum am procedat la clasa a III-a în predarea temei: „23 August":

A. Partea întîi

a) Se anunță tema nouă și se scrie titlul pe tablă.

b) Se valorifică bagajul cunoștințelor elevilor în legătură cu ziua de 23 August: Ce știți despre ziua de 23 August?

c) Dăm elevilor problemele-sarcini de sinteză. Ele se scriu pe tablă:

1) De ce 23 August 1944 este o zi semnificativă în istoria patriei noastre?

2) Cine a condus lupta pentru eliberarea patriei?

3) Cine a luptat sub steagul partidului pentru eliberarea patriei noastre?

4) Ce este în stare să realizeze puterea poporului eliberat?

5) De ce partidul cere elevilor să învețe mai bine și să aibă o purtare exemplară?

Munca independentă a elevilor: ei citesc individual bucata de citire și caută răspunsurile (circa 15 minute). Munca de aprofundare și analiză a problemelor—idei de sinteză: elevii lucrează în colectiv împreună cu învățătorul. Explicăm expresiile necunoscute.

B. Partea a doua

Extinderea discuțiilor la probleme speciale. Elevii citesc pe rînd textul. La fiecare sarcină-problemă stabilită, cerem elevilor să o explice. Urmărim să fie înțelese cauza, scopul, urmările, soluțiile etc. ce se deduc din problema discutată. Cele mai frecvente intervenții ale noastre se fac prin întrebările: *De ce? Din ce cauză? În ce scop? Ce-ar fi dacă?* etc.

De exemplu:

1) Cine au fost eroii de la Lupeni și Grivița?

2) De ce a fost necesar ca la Lupeni și Grivița să se verse atîta sînge?

3) Ce este un patriot? În ce caz poți fi socotit patriot?

4) De ce se spune că a fost o subjugare seculară? Cine a *subjugat poporul nostru?*

5) De ce ziua de 23 August 1944 are atît de mare importanță în viața poporului nostru?

Concluzia generală dedusă împreună cu elevii: Ziua de 23 August 1944 a deschis o eră nouă în viața poporului nostru. Datorită luptei partidului, viața tuturor oamenilor muncii a devenit mai frumoasă și va deveni tot mai luminoasă.

III. Procedeul: Activitatea elevilor, combinată cu expunerea parțială a învățătorului

Ținînd seama că avem de-a face cu elevi al căror orizont de cunoștințe și de înțelegere este abia la început de formare, unele texte și *noțiuni mai pretențioase* au necesitat explicații introductive, înaintea muncii individuale a elevilor. Expunerea parțială am făcut-o în mai multe modalități:

a) Am expus prima parte a textului iar elevii şi-au însuşit prin efort propriu a doua parte a lui.

b) Am împărţit textul în părţi logice, de conţinut, sarcina noastră fiind de a elabora introducerea, iar elevii, prin efort personal, au cercetat restul primei părţi. A urmat partea a doua. Din nou noi am făcut introducerea, iar elevii au lucrat singuri şi aşa mai departe pînă s-au terminat toate fragmentele. Exemplificăm cu un plan de probleme-sarcini al învăţătorului, la obiectul: *Geografia*, clasa a IV-a, cu tema: *Clima patriei noastre.*

Am împărţit conţinutul lecţiei în părţi logice, conform problemelor-idei de sinteză pe care le-am stabilit:

1) Prin conversaţii cu elevii am clarificat ce este vremea. Apoi am adresat prima sarcină elevilor. „Citiţi textul şi căutaţi răspunsul la întrebarea: Ce înţelegem prin climă?"

Elevii au lucrat individual. Răspunsul corect a fost notat de către toţi pe caiet.

2) Am atras atenţia elevilor asupra celor trei factori care determină clima şi asupra necesităţii de a-i cerceta pe fiecare în parte. Apoi am adresat o a doua sarcină elevilor: „Citiţi textul şi căutaţi răspunsul: Ce este temperatura? Cum şi cu ce se măsoară? Răspunsul corect l-au aflat elevii în manual şi l-au notat pe caiet.

Am arătat elevilor termometrul. Pe grupe de lucru, le-am explicat elevilor din ce se compune termometrul.

3) Am arătat apoi elevilor tablouri din ţara noastră care reprezintă anotimpurile; am discutat despre anotimpuri. S-au prezentat ilustraţii din zone tropicale, din zona polară şi le-am explicat cît de cald sau de frig este acolo. Le-am cerut elevilor să citească şi să spună cînd şi unde în ţara noastră s-au măsurat cele mai înalte şi cele mai joase temperaturi. Răspunsul s-a notat în caiete.

4) Am explicat elevilor care sînt mijloacele de măsurare a direcţiei şi intensităţii vîntului. Apoi le-am cerut să caute în text ce vînturi şi din ce direcţii bat în ţara noastră. Răspunsul l-am notat în caiet.

5) Am stabilit împreună cu elevii felurile precipitaţiilor: zăpadă, grindină, ploaie, rouă, brumă. Apoi le-am cerut elevilor: „Citiţi singuri şi aflaţi cînd şi unde în ţara noastră cad cele mai puţine precipitaţii."

6) A urmat tragerea concluziei generale împreună cu clasa: Din cele aflate reţinem că patria noastră are o climă temperată.

7) Le-am explicat ce este o staţiune meteorologică.

8) Am stabilit cu clasa ce importanţă are cunoaşterea climei şi a vremii.

Le-am dat ca temă pentru acasă: Măsuraţi temperatura, vînturile şi precipitaţiile din ziua de...

IV. Procedeul: Activitatea independentă individuală, combinată cu cea în grup a elevilor

Într-un stadiu mai avansat, cînd elevii s-au deprins să muncească individual cu ajutorul manualului, la texte cu un conţinut relativ mai uşor le-am cerut să studieze individual sau în grup tema dată. Dar şi la această formă de activitate noi am efectuat munca de îndrumare.

În timpul muncii independente, la cererea elevilor, am explicat noţiunile necunoscute, iar în a doua parte a lecţiei am organizat discuţii pentru generalizarea, sistematizarea şi sintetizarea aprofundată a noţiunilor din textul parcurs.

Exemplu, la obiectul: *Citire*, clasa a IV-a, tema: *Ascultă şi uită-te bine: nu sînt copaci, sînt oameni!*

A. **Partea întîi.** Am anunţat tema nouă şi le-am cerut elevilor să citească independent textul, să împartă conţinutul în părţi logice, iar apoi să stabilească ideile principale din fiecare parte. După circa 15 minute am oprit elevii din lucru şi am verificat rezultatele muncii lor. Mai mulţi elevi au arătat în cîte părţi au împărţit textul. Apoi în colectiv aceştia au stabilit numărul părţilor şi de unde pînă unde se întind în text. În continuare elevii au menţionat ideile-problemă de sinteză, au discutat şi stabilit formularea lor definitivă.

B. **Partea a doua.** A urmat aprofundarea ideilor-probleme speciale. Cîte un elev a pus în dezbatere o idee cerînd celorlalţi să o explice sau să citească din text părţile sau propoziţiile respective şi anume:

1) De ce pădurea este considerată „plămînul verde" al omenirii?

2) Care este legenda codrilor de la Cotitura Buzăului?

3) Cum contribuie pionierii la ocrotirea naturii?

Concluzii

Sintetizînd cele expuse putem reţine unele concluzii:

În etapa actuală, datorită unor factori obiectivi de dezvoltare a învăţămîntului, activizarea elevilor este o sarcină de prim ordin şi condiţia de bază a modernizării procesului de învăţămînt. Cartea, în special manualul, este o sursă, un mijloc şi un instrument de lucru cu coeficient de randament ridicat în munca individuală a celor ce studiază.

Procedeele de activizare a elevilor prin munca cu cartea la care ne-am referit pun în valoare anumite valenţe formative ale manualului în cultivarea capacităţilor de muncă independentă ale elevilor.

Valențele metodelor activ-participative în realizarea motivației elevilor pentru studiul limbilor străine

Prof. VIORICA-AURA PĂUȘ
Lic. ind. de chimie Nr. 5, Craiova

ÎNVĂȚĂMÎNTUL a trebuit să-și adapteze și modernizeze metodele, înclinînd balanța de la informativ spre formativ, de la cantitatea cunoștințelor spre calitatea lor. Accentul se pune deci nu pe „cît" se învață, ci pe „cum" se învață, ilustrativă fiind remarca viitorologului american Alvin Toffler care afirma în lucrarea sa Șocul viitorului că „analfabetul de mîine nu va fi cel care nu știe să citească, ci va fi cel care nu a învățat cum să învețe"[1].

Educația modernă va cuprinde obligatoriu și un „învățămînt al tehnicilor de învățare". Multe cauze ale eșecului școlar se datoresc faptului că elevul nu știe cum să învețe. Ca atare, este de dorit ca în formația de ansamblu a elevului, alături de ceilalți parametri, să fie cuprinsă și tehnica de învățare, ca una din componentele de ordin operațional.

„Metoda de lucru, ca exercițiu al gîndirii, se convertește, în cele din urmă, într-un anumit mod de manifestare și de dezvoltare a gîndirii, precum și a altor capacități intelectuale. Ca instrument de lucru, metoda poate să dirijeze inteligența și energia intelectuală pe făgașul creației, să imprime o preluare activă în scheme noi, inedite, a materiei de studiu"[2].

Dintre *condițiile psihopedagogice necesare realizării unei învățări conștiente*, cu o motivație pe care elevul să o interiorizeze ca pe o necesitate intrinsecă, cîteva ni se par esențiale:

1. Elevul trebuie implicat total, prin toate mijloacele și tehnicile de învățare, în sarcina de învățare, vizîndu-se concentrarea tuturor proceselor psihice, și în primul rînd al atenției și interesului spre cîmpul problematic.

2. Dozarea progresivă a sarcinilor școlare, în funcție de dificultăți, evitîndu-se astfel apariția de la început a insucceselor școlare cu efect demoralizator.

3. Dozarea efortului intelectual al elevilor în raport cu posibilitățile proprii ale fiecăruia, printr-un învățămînt diferențiat, evitîndu-se astfel oboseala psihică și panica în fața unor probleme insolvabile ce depășesc posibilitățile intelectuale ale elevului sau cunoștințelor lui în materia respectivă.

4. Învățarea conștientă de către elev, prin alegerea unui stil și a unor metode de învățare proprii, diferențiate în funcție de nivelul intelectual de pregătire și particularitățile de voință și caracter ale elevului.

5. Abordarea creativă a materiei de către profesor, astfel încît să dezvolte și la elev latura inventivă și încrederea în gîndirea proprie.

La realizarea acestor deziderate, metodele activ-participative încearcă să găsească soluții cît mai diferențiate, lăsînd spațiu larg de manifestare creativității atît a profesorului, cît și a elevului care participă activ și conștient la propria instrucție și educație.

Pentru a studia curba motivației în învățarea prin metode activ-participative, am încercat să urmărim în anul școlar precedent prin chestionare, teste și observație directă la clasele cu care am experimentat aceste metode, precum și la cele martor, atitudinea elevilor față de materia învățată, aria lor de preferințe și interese, nivelul de conștientizare a sarcinilor de învățare și gradul de spontaneitate și creativitate al elevilor.

Am experimentat pe două clase terminale: clasa a XII-a A și a XII-a E, pentru a se putea urmări atît interesul pentru cunoștințele de cultură generală, cît și de specialitate, clasele fiind de profil industrial, respectiv chimie industrială și mecanică. Am avut de asemenea în vedere pornirea de la un nivel de achiziție a limbii ce se presupune satisfăcător, fiind anul VIII de studiu, an la care s-a ajuns la un nivel performativ de realizare a competențelor lingvistice în limba străină studiată, respectiv limba franceză.

La începutul experimentului am aplicat două tipuri de chestionare la ambele clase: chestionarul M.C. de interese generale analizat de Universitatea din București și cel analizat de prof. Paul Popescu-Neveanu, ce testează creativitatea. La o scară de 1 la 100, media la ambele clase a fost în jur de 38—42, deci nivel omogen mediu.

Am aplicat de asemenea un chestionar de interese la obiectul studiat privind tipul de exerciții și sarcini școlare pentru care optează elevii, chestionar de investigare a motivației după cum urmează:

[1] A. Toffler *Șocul viitorului*, București, Editura Politică, 1973.
[2] I. Cerghit, *Însușirea tehnicilor de muncă intelectuală, obiectiv prioritar al școlii contemporane*, în „Revista de pedagogie" nr. 1/1977.

Li s-a oferit elevilor o baterie de exerciții de rezolvat, de tipuri diferite și grad de dificultate de la simplu la complex, cerîndu-li-se să rezolve numai pe cel pe care-l preferă.

Exercițiile de lucru au fost în ordine de tipul: 1) exercițiu structural; 2) traducere din franceză în română; 3) construcții de fraze, dezvoltînd o frază-nucleu; 4) reconstituire de text pe bază de întrebări; 5) reducere de text; 6) retroversiune; 7) dialog situațional.

Precizăm că toate tipurile de exerciții fuseseră exersate în anul precedent, deci tehnica de lucru le era cunoscută elevilor iar problemele vizate priveau numai lexicul, atît general (exercițiile 1—3—4—7), cît și de specialitate (exercițiile 2—5—6).

După aceasta elevilor le-a fost prezentat un chestionar de tipul:

De ce ai ales acest exercițiu? cu trei variante de răspuns: *a)* prezintă mai puține dificultăți de rezolvare; *b)* mă interesează domeniul tehnic din care a fost ales; *c)* rezolvarea lui îmi oferă mai multe satisfacții și-mi dovedește că posed cunoștințe de limba franceză.

Rezultatele au fost asemănătoare la ambele clase: în jur de 60% au ales varianta „*a*", 30% „*b*" și numai 10% „*c*". Răspunsurile s-au corelat în proporție de 80% cu exercițiile de la nr. 1—3 pct. *a*, de la nr. 2—5—6 pct. *b* și 4—5—7 pct. *c*.

S-a urmărit de asemenea prin aceste teste corelația care există între atitudinea preferințelor și atitudinea de interes la clasa a XII-a, pornind de la rezultatele obținute în studiul la ciclul gimnazial de către Ioan Neacșu și publicat în cartea *Motivație și învățare*[3]. Acesta constata că, la nivelul gimnazial corelația aceasta se realizează omogen pentru limbile moderne, spre deosebire de alte materii de studiu. La nivelul investigat de noi s-a constatat o scădere atît a interesului pentru limba străină, cît mai ales a preferinței ei ca obiect de studiu. Ne explicăm aceasta, pe de o parte, prin orientarea elevilor spre tehnică și nevoia de a-și crea un ideal conform pregătirii școlare, prin numărul redus de ore la acest nivel, cît și, în ultima instanță, prin structura manualelor care prezintă lecții de interes redus pentru elevi, din domenii divergente, care nu suscită nici interesul elevilor și nici nevoia lor de cunoaștere și de investigare creativă a universului.

Se menține la cote mai înalte interesul pentru conversație în limba respectivă, avînd ca motiv intrinsec nevoia de a se informa din reviste și diferite publicații străine sau de a comunica cu vorbitori nativi ai limbii respective și extrinsec, satisfacția reușitei.

Tocmai acest potențial creativ al elevilor și nevoia lor de comunicare ne-a făcut să alegem clase de nivel terminal, considerînd că aplicarea metodelor activ-participative va dezvolta motivația elevilor pentru studiul limbii, solicitîndu-le principalele funcții psihice, dezvoltîndu-le interesul și creativitatea, punîndu-i astfel în situația de coparticipanți la procesul de învățare printr-o instruire activă, conștientă.

S-a avut în vedere faptul că motivația internă se grefează pe existența capacităților cognitive și a aptitudinilor pentru studiul limbilor străine, că aptitudinea de comunicare în limba respectivă nu apare spontan, ci se bazează pe o cunoaștere temeinică a limbii.

În aplicarea metodelor activ-participative la clasa experimentelor, a XII-a A, s-a urmărit permanent crearea unei atitudini pozitive față de obiectul studiat și dozarea atentă a efortului elevilor pentru a se asigura succesul școlar, știut fiind faptul că, cu cît atitudinea pozitivă va fi întărită, cu atît va crește motivația elevilor și, de aici, se va asigura angajarea conștientă a elevilor în sarcinile propuse, eficiența la învățătură fiind optimă.

Nu vom face o descriere detaliată a metodelor și tipurilor de exerciții utilizate, considerînd că, în cazul de față, ne interesează în primul rînd rezultatele la care s-a ajuns și nu mijloacele concrete folosite, aceste tipuri de exerciții apărînd descrise pe larg în toate lucrările de specialitate. Totuși, dintre metodele considerate de noi cu cel mai bun randament vom cita dialogul dirijat, dictarea creativă, jocul de rol, dramatizarea, reuniunea-dezbatere și procesul literar.

Pentru studiul limbilor străine, aceste metode au ca rol, mai mult decît dezvoltarea inteligenței și a creativității generale, dezvoltarea competențelor de vorbire și a creativității lingvistice, solicitînd, dintre procesele psihice, în special inteligența lingvistică, apoi, dintre formele gîndirii logice, afirmarea imaginației, a limbajului științific în ambele limbi, limba maternă și limba țintă, a emoțiilor și sentimentelor intelectuale și estetice, stimulînd interesul de cunoaștere, motivația superioară a învățării, perseverența, înlăturarea blocajelor psihice în fața lacunelor de limbă, dezvoltarea vocabularului în ambele limbi etc.

Dintre metodele specifice creației, metodele activ-participative pun în valoare gîndirea productivă, spontaneitatea în exprimare, originalitatea, imaginația creatoare, trăirile afective intense, autonomia și, în sfîrșit, posibilitatea de autoevaluare.

În urma aplicării intensive a mijloacelor activ-participative la clasa experimentală — mijloacele de învățămînt și materialul de studiat fiind identice cu clasa martor — s-a refăcut chestionarul ghid de investigare a motivației și cel opțional de interese și preferințe de la începutul anului pentru clasa a XII-a A, cea experimentală. Rezultatele au marcat o creștere cu 10% a interesului pentru domeniile de specialitate, respectiv

(Continuare în p. 47)

[3] I. Neacșu, *Motivație și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ ŞI PREGĂTIREA PENTRU MUNCĂ A TINERETULUI

Orientarea şcolară şi profesională — preocupare constantă a cadrelor didactice

Prof. dr. MARŢIAN IOVAN
Inspector şcolar la Inspectoratul şcolar al judeţului Arad

ROLUL hotărîtor în realizarea prevederilor Congresului al XIII-lea al P.C.R. privind pregătirea forţei de muncă, a cadrelor necesare tuturor sectoarelor de activitate, va continua să-l aibă învăţămîntul prin policalificare şi integrarea sa mai strînsă cu producţia şi cercetarea. Pentru acoperirea necesarului de cadre, rezultat din evoluţia naturală a forţei de muncă şi din punerea în funcţiune a noilor obiective economice, reţeaua de învăţămînt va trebui să pregătească în cincinalul viitor peste 1 200 000 muncitori calificaţi, tehnicieni şi maiştri, 146 000 ingineri şi alte cadre cu studii superioare. De asemenea, se va asigura formarea a 590 000 persoane calificate pentru agricultură[1].

Din această perspectivă rezultă rolul şi dimensiunile dezirabile ale activităţii de orientare şcolară şi profesională a preşcolarilor, elevilor şi părinţilor lor, atît la nivel social larg, cît, mai ales, la nivelul instituţiilor de învăţămînt, unităţilor economice şi familiilor elevilor.

1. Activitatea de orientare şcolară şi profesională a elevilor, desfăşurată la un nivel calitativ optim, are ca implicaţie socială fundamentală, în primul rînd, realizarea cursivă a planului de şcolarizare în toate judeţele, la toate instituţiile şcolare şi, în al doilea rînd, repartizarea absolvenţilor diferitelor forme de învăţămînt pe ramuri şi subramuri ale economiei, astfel încît să fie acoperită nevoia socială de forţă de muncă cu un nivel înalt de calificare. De fapt, aceasta constituie un criteriu general de apreciere a eficienţei activităţii de orientare şcolară şi profesională desfăşurată pe toate treptele de învăţămînt.

Complexul dinamogen şi direcţional al întregii activităţi de orientare şcolară şi profesională îl constituie pregătirea pentru muncă în sens larg, pentru integrarea activă, eficientă într-o subdiviziune a muncii sociale şi în viaţă. Dar, „...munca se transformă şi ea continuu — de la munca simplă, la munca complexă, bazată pe o tehnică înaltă, care trebuie cunoscută şi stăpînită, pe înalte tehnologii şi cunoştinţe profesionale şi tehnice. Deci, trebuie să punem la baza întregii activităţi munca complexă, — cu tot ceea ce se cuprinde în aceasta — unind munca cu ştiinţa şi cultura, ca factori fundamentali ai dezvoltării, cu spiritul revoluţionar, cu educaţia comunistă, cu atitudinea revoluţionară în muncă, în toate sectoarele de activitate"[2].

2. Investigarea calităţii activităţii concrete de orientare şcolară şi profesională desfăşurată în unităţi de învăţămînt din judeţul Arad (prin verificarea şi analiza documentelor consiliilor de conducere, controlul şi analiza documentelor comisiilor metodice ale diriginţilor, verificarea şi aprecierea documentelor diriginţilor din unităţi gimnaziale şi liceale, analiza documentelor comisiilor de orientare şcolară şi profesională, asistenţa la ore de dirigenţie şi la întîlniri ale diriginţilor cu elevii din licee, convorbiri cu elevii şi părinţii acestora, chestionări, sondaje, analiza documentelor lectoratelor cu părinţii pe teme de informare profesională etc.) scoate în relief existenţa unor preocupări constante şi diferenţiate, în special la diriginţii din învăţămîntul gimnazial, pe linia orientării şcolare şi profesionale a elevilor în funcţie de aptitudinile, aspiraţiile

[1] Vezi „Directivele Congresului al XIII-lea al P.C.R. cu privire la dezvoltarea economico-socială a României în cincinalul 1986—1990 şi orientările de perspectivă pînă în anul 2000", Editura Politică, Bucureşti, 1984, p. 47.

[2] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Marea adunare populară din municipiul Timişoara*, 15 septembrie 1984, Bucureşti, Editura Politică, 1984, p. 10.

lor şi, în acelaşi timp, de necesarul de forţă de muncă în economia judeţului, a zonei unde este situată şcoala, în ramurile prioritare ale economiei naţionale (cele care asigură dezvoltarea bazei energetice şi de materii prime — minieră, petrolieră—, ramuri prelucrătoare — industria construcţiilor de maşini, chimică —, construcţii-montaj, agricultură).

În şcoli funcţionează comisiile de orientare şcolară şi profesională a elevilor şi părinţilor care, împreună cu comisia metodică a diriginţilor, iniţiază şi coordonează, într-o concepţie unitară, informarea şcolară şi profesională a elevilor în funcţie de specificul unităţii de învăţământ şi de particularităţile de vîrstă ale elevilor. Comisiile de orientare şcolară şi profesională au planuri proprii de activitate, urmărind să stimuleze diriginţii în introducerea unei tematici variate la orele de dirigenţie, în realizarea diferitelor acţiuni cu elevii şi părinţii acestora în sensul informării lor operative privind posibilităţile de afirmare a personalităţii în funcţie de dinamica profesiilor la scara judeţului etc. Probleme referitoare la pregătirea elevilor pentru muncă, pentru producţie, pentru o meserie se discută şi în cadrul lectoratelor cu părinţii, a căror eficienţă poate creşte prin participarea unor specialişti din producţie, psihologi din întreprinderi etc.

În majoritatea unităţilor de învăţământ au fost create puncte de orientare şcolară şi profesională care să vină în sprijinul elevilor şi părinţilor, ca instrumente de informare şi autoinformare. În şcolile cu treapta întîi de liceu şi în licee se desfăşoară acţiuni de orientare şi reorientare profesională a elevilor în cadrul întîlnirilor diriginţilor cu clasa, adunărilor organizaţiei U.T.C., întîlnirilor cu muncitori fruntaşi, specialişti, părinţi, simpozioanelor, vizitelor speciale în unităţi economice, pe şantiere sau în instituţii superioare de învăţământ. Consiliile de conducere din şcoli analizează periodic calitatea şi eficienţa activităţii de orientare şcolară şi profesională, luînd ca puncte de referinţă, pe lîngă profilul liceului, structura nevoii de forţă de muncă a judeţului, în prezent şi în perspectivă (în acest cadru — meseriile prioritare), nivelul general al pregătirii elevilor, dorinţele părinţilor, capacitatea de cuprindere de noi braţe de muncă a întreprinderii patronatoare şi modul în care s-au integrat în producţie promoţiile repartizate în anii anteriori. În şcoli există evidenţa opţiunilor şcolare şi profesionale ale elevilor claselor terminale, precum şi a repartizării pe şcoli sau pe locuri de muncă a absolvenţilor.

Se poate conchide că există ample preocupări de orientare şcolară şi profesională pe baze realiste, de atragere de către şcoală şi implicare a tuturor factorilor interesaţi (întreprindere, C.A.P., familie, organizaţia U.T.C., organizaţia de sindicat etc.) în realizarea orientării şcolare şi profesionale. Subliniem faptul că procesul psihopedagogic şi psihosocial de formare a motivelor, aspiraţiilor cu direcţionare profesională este extrem de complex şi laborios, solicitînd competenţă şi perseverenţă din partea educatorilor. Se constată adesea şi *situaţii, ce se impun atenţiei*, cum sînt:

— o cunoaştere insuficientă de către un număr considerabil de diriginţi a datelor referitoare la ramurile prioritare din economia judeţului, la dinamica ramurilor şi profesiilor integrate de acestea, la evoluţia structurii nevoii sociale de forţă de muncă;

— lipseşte adesea, caracterul de echipă al muncii de orientare şcolară şi profesională, aceasta fiind realizată în exclusivitate de către diriginte. Sînt cadre didactice cu o participare modestă la elaborarea şi acordarea sfatului (recomandării) de orientare;

— se întîlnesc încă diriginţi ce nu cunosc, în mod satisfăcător, situaţiile din producţie, conţinutul efectiv al muncii în profesiile pe care le recomandă;

— în bugetul de timp al programului de cursuri la liceu sînt prea puţine resurse pentru a insera activităţi ample şi consistente de orientare şcolară şi profesională;

— familiile din care provin unii elevi (nu rareori, stăpînite de mentalităţi depăşite sau prejudecăţi) nu manifestă suficientă deschidere şi receptivitate la informările făcute de specialistul din şcoală în cadrul lectoratului sau cu alte ocazii, întreţinînd în viaţa elevului contradicţia dintre aspiraţia profesională şi posibilităţile (aptitudinile) reale.

3. Trecerea la o nouă calitate în activitatea de orientare şcolară şi profesională desfăşurată în şcoală presupune, în primul rînd, creşterea responsabilităţii şi exigenţei consiliului de conducere faţă de modul în care se desfăşoară această importantă componentă a educării elevilor pentru muncă şi viaţă. Periodic, în consiliul de conducere se analizează activitatea comisiei de orientare şcolară şi profesională, activitatea diriginţilor, modul în care are loc conlucrarea factorilor de orientare şcolară, se adoptă măsuri pentru realizarea planului de şcolarizare şi pentru repartizarea în bune condiţii a absolvenţilor, se stabilesc măsuri, împreună cu întreprinderea patronatoare, de informare profesională a elevilor şi părinţilor, este impulsionată munca de echipă (diriginte, profesorii clasei, personal inginerese, medic, bibliotecar) pe baza unei concepţii unitare etc.

Comisia de orientare şcolară şi profesională, creată în şcoală, are în vedere ca, încă din faza proiectării programului propriu, să cuprindă o gamă diversificată de acţiuni eficiente, corespunzătoare particularităţilor de vîrstă, intereselor elevilor şi profilului unităţii de învăţămînt, să se călăuzească după principiul că este posibilă şi necesară formarea acelor aptitudini, deprinderi şi obişnuinţe profesionale de care are nevoie economia locală şi naţională.

Comisiile de orientare școlară și profesională fac eforturi (recurg la variate metode și procedee) de a determina elevii să-și formeze capacitatea de autoapreciere obiectivă, deprinderea de autoinformare profesională, de a pune la dispoziția elevilor mijloace adecvate de informare despre universul profesiilor (filme didactice, pliante, ghid de orientare școlară și profesională, monografii profesionale, albume de orientare școlară și profesională, rețeaua unităților școlare ale județului etc.), de a organiza simpozioane, întîlniri cu specialiști și părinți pe teme de orientare școlară, vizite în unități economice, de a întreține ca loc de informare eficace punctul de orientare școlară și profesională, de a ține evidența opțiunilor școlare și profesionale ale elevilor claselor terminale și de a-i orienta pe cei care se află în impas etc.

Analiza activității mai multor comisii de orientare școlară și profesională din școli aduce în prim plan necesitatea dezvoltării la elevi a unei motivații superioare — social-morale — în alegerea profesiei. În acțiunile întreprinse s-a urmărit formarea capacității de cunoaștere obiectivă a elevilor, evidențiind semnificația social-morală a practicării profesiilor direct productive. Treptat, elevii ajung să înțeleagă că fiecare profesie, meserie este frumoasă în felul ei, că oricare poate să contribue la îmbunătățirea calității propriei vieți și a societății în ansamblu, că fiecare profesie este necesară pentru societate, iar pentru a deveni un profesionist superior calificat se cere să-ți dezvolți talentul prin muncă complexă, prin efort continuu de însușire a noului, de autoperfecționare. Astfel de convingeri alcătuiesc o premisă reală pentru o temeinică și matură motivare a opțiunii profesionale în spiritul documentelor Congresului al XIII-lea al Partidului Comunist Român, potrivit cărora „În această activitate (de pregătire a forței de muncă-*n.n.*) trebuie să pornim de la cerințele diviziunii muncii în societatea noastră, ale dezvoltării echilibrate a tuturor ramurilor economice, de la faptul că, în fiecare sector, munca constituie o datorie, o onoare, o cinste, că este la fel de importantă activitatea din electronică ca și cea din agricultură, activitatea minieră, ca și cea din construcțiile de mașini. Fiecare sector de activitate își are rolul și importanța sa în dezvoltarea armonioasă a societății — și trebuie să asigurăm pregătirea profesională corespunzătoare, la nivelul cerințelor tehnicii moderne, a tuturor cadrelor".[3]

4. Elementul nucleic al activității de orientare școlară și profesională îl constituie munca dirigintelui cu clasa pe care o îndrumă și munca diferențiată cu fiecare elev în parte. Dirigintele își fundamentează eforturile de informare școlară și profesională competentă, de elaborare și acordare a sfatului de orientare școlară și profesională pe cunoașterea personalității fiecărui elev, a mediului familial. În acest sens, observă îndelung conduita școlară și extrașcolară a elevilor, analizează performanțele școlare, activitățile elevilor în timpul liber, colaborează cu profesorii clasei în cunoașterea și formarea conduitei elevilor, efectuează vizite la domiciliu, la întreprinderea sau atelierul unde elevii fac practica etc. Treptat, dirigintele cunoaște dominantele personalității fiecărui elev, își conștientizează vectorul pe care gravitează personalitatea acestuia, punîndu-l de acord cu nevoia socială de forță de muncă și elaborînd sfatul de orientare profesională pentru fiecare dintre elevii săi.

Activitățile de orientare școlară și profesională se axează pe realitatea clasei de elevi, iau în considerare atît laturile personalității elevilor (fără a absolutiza criteriul reușitei școlare), cît și oferta socială, în prezent și în perspectivă, de forță de muncă. Pe această bază, dirigintele elaborează strategia muncii cu clasa, concretizată în planificarea calendaristică trimestrială, în activitatea de coordonare efectivă a informării școlare și profesionale a clasei, de conlucrare cu profesorii clasei, în vizitele la domiciliu, lectoratele cu părinții etc. Totodată, dirigintele stabilește conținutul orelor de dirigenție destinate educării elevilor pentru o adecvată alegere a școlii și profesiunii, organizează activități diverse de orientare profesională.

Printre *modalitățile și procedeele cele mai eficiente care sînt folosite de către diriginți în scopul orientării școlare și profesionale amintim:* prezentarea (portretizarea) unor profesii prin referate, conferințe, simpozioane; discutarea monografiilor profesiilor existente în raza localității și a județului (în primul rînd, a profesiilor prioritare); întîlniri cu specialiști, muncitori fruntași, părinți care să prezinte elevilor conținutul, tainele, frumusețea propriei lor meserii; informări prezentate de către diriginte asupra criteriilor și modului de alegere a profesiei, rețelei de învățămînt, căilor autocunoașterii obiective etc; informări făcute de elevi asupra profesiilor alese de ei sau a celor practicate de părinți; organizarea unor întîlniri cu absolvenți ai școlii, integrați în producție sau admiși în forme superioare de învățămînt; discutarea unor cărți, articole din presă, filme didactice, emisiuni de radio sau televiziune destinate orientării școlare și profesionale, încheiată cu recomandările dirigintelui; cooperarea elevilor, sub conducerea dirigintelui, în vederea realizării albumului de monografii profesionale; studierea vieții și operei unor mari personalități; aplicarea unor chestionare și probe pentru cunoașterea intereselor și aptitudinilor elevilor și

[3] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura Politică, București, 1984, p. 24—25.

discutarea lor în colectivul clasei, în vederea formării deprinderilor de autocunoaștere și autoapreciere obiectivă; discutarea preocupărilor din timpul liber; acordarea de consultații pentru elevi și părinți în cadrul cărora se prezintă sfatul de orientare profesională.

O situație specială apare adesea în clasele terminale, avînd implicații pe termen lung în viața a numeroși tineri, și anume: flux mare de absolvenți spre unele profiluri de licee, facultăți și profesii, în timp ce altele rămîn mai puțin solicitate. Pentru prevenirea unor dificultăți în realizarea planului de școlarizare și pregătire a forței de muncă, școlile pornesc de la *cunoașterea temeinică a structurii nevoii sociale de forță de muncă, în funcție de care sînt cultivate interesele și aspirațiile profesionale, modelate aptitudinile și formată vocația elevilor.*

Educația tehnologică — premisă în formarea profesiunii

Prof. PETRE BEJENARU
maistru-instructor GHEORGHE PRELIPCEAN
Liceul „Eudoxiu Hurmuzachi" din Rădăuți

ÎNVĂȚĂMÎNTUL LICEAL, etapă importantă în pregătirea forței de muncă, cuprinde o varietate adecvată de profiluri care asigură diversificarea meseriilor în concordanță cu aptitudinile, opțiunile și cerințele dezvoltării economico-sociale.

Randamentul procesului instructiv-educativ, în accepțiunea cea mai cuprinzătoare, se exprimă astăzi în nivelul general al cunoașterii și al gradului de stăpînire a meseriei, în ținuta etică și conduita moral-civică a tineretului școlar. Însușirea teoretică și practică a tehnicii dintr-un domeniu se constituie într-o latură de bază a bunei integrări a tinerilor în viața economico-socială.

Colectivul nostru didactic și tehnic-ingineresc pregătește forță de muncă în domeniul industriei de mașini-unelte și electrotehnică din sistemul unităților economice ale M.I.M.U.E.E.

1. Cunoștințele tehnologice cuprinse în programe și manuale și eșalonate pe clase și cicluri de pregătire determină formarea unor trăsături și capacități intelectuale, psihomotorii și afective, potrivit cu specificul profilului și meseriei pentru care se formează tinerii. Aceste trăsături și capacități devin un veritabil etalon în realizarea menirii școlii privind pregătirea forței de muncă.

Efortul material și de muncă tinde și trebuie să atingă o anume performanță în pregătirea elevilor deoarece școala a devenit „un mecanism de înaltă productivitate, de randament și eficiență maximă, o investiție, chiar cea mai rentabilă investiție"[1] iar pedagogia, știința educației, o știință deosebit de importantă în edificarea personalității. Demersul formativ în însușirea unei autentice culturi tehnice capătă valori numai dacă tinerii și-au interiorizat nevoia unei noi viziuni privind integrarea socio-profesională, dacă au înțeles sensul și dimensiunile dezvoltării noastre sociale și cerințele pentru formația cultural-tehnică și civică a omului noii societăți.

Primul pas în educația tehnologică îl constituie înțelegerea studierii și însușirii culturii tehnice. Și tineretul dispune de interes pentru tehnică și problemele ei practice. „Fiecare generație își are înscrisă în destinul ei mintal nevoia de familiarizare cu progresul tehnicii și științei[2]", destin care se exprimă în toate domeniile vieții economico-sociale, în spiritualitatea acestor generații. Dar pentru a conduce elevii spre un anumit domeniu și la o anumită cotă de realizare inițiem și desfășurăm activități instructiv-formative integrate într-un sistem de pregătire pentru profesie.

În clasa a IX-a pentru profil și în clasa XI-a pentru meserie explicăm elevilor necesitatea, însemnătatea și cîteva modalități de lucru pentru însușirea problemelor tehnice predate în școală.

Organizăm o bună conlucrare cu fabrica, lecțiile de tehnologie se desfășoară în cabinete pe specialități, ateliere sau nemijlocit în fabrică, elevii sînt conduși spre tehnică prin cunoașterea mașinilor și a tehnologiei lor, deci prin experiența care „este adevărata „forță motrice" a vieții; ea reprezintă atît

[1] Anghel Manolache, *Pe drumul unui învățămînt cu adevărat democratic*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1984, p. 5.
[2] Mircea Maliță, *Idei în mers*, vol. II, Editura Albatros, București, 1981, p. 82.

mijlocul, cît și scopul educației"[3]. Am dezvoltat activitatea în cercurile tehnice și aplicative și ne preocupăm de îmbunătățirea activității didactice din atelierele școlare sub aspect psihopedagogic. Dovada acestor demersuri s-a concretizat și în rezultatele unui chestionar aplicat din 5 în 5 ani în care motivația conduitei de învățare a fost exprimată în zece variabile. Una dintre ele o prezentăm mai jos:

Variabila	Anii	%
învăț pentru a deveni un bun muncitor sau specialist în industrie	1974	12%
„ „	1979	18%
„ „	1984	52%

Urmărind gradul de formare a capacităților aplicative în profil și meserie constatăm o tot mai bună apropiere a elevilor spre tehnica modernă — în primul rînd băieții —, deprinderea de a conduce procese complexe de producție. Acestea sînt consecința articulării mai bune dintre procesul educației și lumea producției, a *efortului general* al școlii în domeniul educației tehnologice — cea mai importantă premisă în însușirea de către elevi a meseriei.

2. Pregătirea pentru muncă se realizează în școală și prin cele trei discipline tehnologice și prin instruirea practică, în total cu 612 ore la clasele a IX-a și a X-a, adică cu 1/3 din totalul orelor de predare-învățare; la clasele a XI-a și a XII-a numărul de ore pentru pregătirea tehnică și instruirea practică crește cu accent pe însușirea meseriei. Programele școlare pentru disciplinele tehnice și cele pentru instruirea practică sînt corelate în așa fel încît pregătirea teoretică să devanseze formarea deprinderilor și capacităților aplicative sau chiar să meargă împreună.

Integrarea lecțiilor de tehnologie în săptămînile de instruire practică vizează în esență pregătirea teoretică și practică temeinică a elevilor, asigurarea caracterului aplicativ, concret, practic pentru cea mai mare parte a cunoștințelor tehnologice. Numai studiul cu creta pe tablă, în sala de clasă, a cunoștințelor tehnice și numai stereotipia unor operații practice în atelier pentru mereu aceleași repere nu pot înfăptui o amplă și frumoasă deschidere către profesia viitoare a tinerilor, procesul pregătirii forței de muncă fiind unilateralizat, cu suficiente elemente sterile, poate chiar ineficiente pe plan formativ. Studiul disciplinelor tehnologice înseamnă studierea realității tehnice care-și propune cunoașterea și însușirea atît a principiilor, teoriilor și normelor care fundamentează activitatea din producție, „precum și a principiilor, procedeelor și metodelor care vizează desfășurarea procesului tehnologic"[4].

Calitatea pregătirii forței de muncă este interpretată de către noi, în incidența noilor exigențe, nu numai din punctul de vedere al cuantumului de cunoștințe și deprinderi însușite, ci și sub aspectul caracterului lor instrumental-operațional. Socotim că este mai puțin relevant *cît știe* un absolvent de liceu, importanță decisivă pentru o bună integrare avînd ceea *ce știe și ce poate să facă* un tînăr prin mijlocirea cunoștințelor studiate și însușite în anii de școală.

Caracterul operațional al informației și al capacităților aplicative dă măsura reală gradului de pregătire a forței de muncă, iar cultivarea sentimentelor de plenitudine ce însoțesc orice adevărată muncă provoacă legămîntul față de profesie — izvor de forțe pentru permanenta devenire profesională. Executarea lucrărilor de prelucrare prin așchiere în atelier, dar și în fabrică (periodic), preluarea de repere sau faze de lucru din planul de producție al fabricii patronatoare, participarea elevilor împreună cu muncitorii la diverse activități profesionale sau cultural-educative reprezintă momente ale unui autentic exercițiu social pentru mai buna integrare în producție a tinerilor noștri. Deprinderea și capacitatea de a munci se coroborează cu latura afectivă — grija față de mașină, scule, unelte și materia primă —, iar după un timp se înfăptuiește acel corp comun al omului cu mașina în timpul producției, care caracterizează disciplina în industrie. „La temelia disciplinei individuale, familiale și sociale a omului de caracter stă disciplina muncii"[5], suprema cale de împlinire și desăvîrșire a personalității umane. În acest sens insistăm și formăm la elevi deprinderi privind exploatarea corectă a mașinilor, asigurarea ordinii la locul de muncă, o anume ergonomie în atelier ca și preocuparea pentru pregătirea zilei (zilelor) viitoare de producție. Latura afectivă a muncii în atelier și apoi în fabrică, încărcată de bucuria muncii, menține un înalt nivel al autoperfecționării și înfăptuirea tuturor indicatorilor de bază în producție: productivitate, eficiență, calitate etc. De aceea acordăm tot mai multă grijă cultivării trăsăturilor de personalitate specifice meseriei în care se pregătesc elevii.

Planul de producție obligă elevii la disciplină, ordine și calitate în instruirea practică, dar îi menține săptămîni și luni în șir la același fel de operații. Realitatea tehnologică

[3] John Dewey, *Trei scrieri despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, p. 60.

[4] Lucia Vlădulescu, *Specificul activității tehnologice — implicații pentru organizarea și desfășurarea pregătirii profesionale*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1984, p. 35.

[5] N. Mărgineanu, (coordonator), *Selecția și orientarea profesională*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972, p. 39.

confirmă ideea că în atelierul şcolar cu un plan de producţie divers ca produse de realizat şi adecvat ca mărime *capacităţile aplicative se pot forma într-un număr mai mic de ore*, într-o succesiune firească şi în concordanţă cu ceea ce studiază tinerii în orele de tehnologia meseriei. Numai în acest caz prioritară devine instruirea sistematică a tinerilor în meserie, deci pregătirea forţei de muncă şi nu „fuga" după indicatorii economici, care uneori strivesc intenţia şi gîndirea ulterior productivă orientate spre devenirea temeinică a viitorului muncitor, a specialistului dintr-un anumit domeniu al industriei de maşini-unelte, electrotehnicii sau electronicii.

Actualul plan de învăţămînt cuprinde multe discipline tehnologice care conţin adesea cunoştinţe în paralel sau reluare; pentru timpul cît atelierele-şcoală nu dispun de materie primă sau de comenzi facem încă multă „risipă de educaţie"[6], latura pedagogică a activităţii de instruire practică nu a fost soluţionată şi conduita maiştrilor instructori diferă de la un atelier la altul.

3. Omul este un sistem de trebuinţe materiale şi spirituale. Trebuinţele devin un factor dinamic care motivează sau constrînge oamenii la activitate; în zilele noastre se impune o nouă şi vitală trebuinţă — spiritul raţional şi economic în gîndirea şi acţiunea oamenilor. Răspundem acestei cerinţe prin explicarea fenomenelor economice la ştiinţele sociale şi prin acţiuni practice în fabrică sau atelierul şcolii. Bunăoară, în lecţia „Cheltuielile materiale de producţie" — clasa a IX-a, sînt prezentate căile de reducere a cheltuielilor de producţie, iar în atelierul de prelucrări prin aşchiere, în trim. II 1983/1984 au fost realizate 25.000 piuliţe în valoare de 125.750 lei, materia primă fiind integral provenită din deşeuri sub formă de capete de bară laminate.

Proiectarea şi realizarea lucrărilor practice pentru examenul de bacalaureat au urmărit studierea, cunoaşterea şi aplicarea gîndirii tehnice şi economice. Pe această cale, lucrînd deci, elevii se conving în cel mai înalt grad de însemnătatea gîndirii şi conduitei economice.

Urmărim ca noţiunile de productivitate, cheltuieli de producţie, eficienţă economică, reducerea consumurilor, beneficii ş.a. să se exprime în activitatea din ateliere, în fabrică şi chiar în gospodăria casnică. Confirmarea adevărului tehnico-economic prin acţiunea practică conferă trăinicie pregătirii tinerilor pentru o activitate economico-socială încadrată şi cîrmuită de severe principii şi norme economice. Acest spirit nou, atît de necesar astăzi, dar şi mai imperios pentru viitor se clădeşte în şcoală. Urmărim cultivarea spiritului economic şi în alte manifestări şcolare, inclusiv prin acţiunea de recuperare a materialelor refolosibile, de muncă patriotică, de întreţinere şi utilizare a dotărilor tehnico-materiale din liceu.

4. Demersul evaluativ a fost necesar întrucît în plan mai general cunoaşterea şi aprecierea muncii de predare-învăţare a tehnologiei şi instruirii practice, domeniu didactic cu cea mai mare întindere în planul de învăţămînt şi cu exprimare în practicarea profesiei de-o viaţă, nu au momente semnificative.

Singura prezenţă a unei evaluări sumative o găsim la examenul de bacalaureat, care nu mai este definitorie pentru evidenţierea gradului de pregătire a absolvenţilor de liceu.[7] Forţa tradiţiei, calitatea actului didactic prestat de profesor ca şi domeniul mai bine delimitat al fizicii sau chimiei fac ca absolvenţii de liceu să nu opteze pentru disciplinele tehnologice nici la concursul de admitere la facultăţile Institutului Politehnic.

Absenţa unui sistem evaluativ provoacă o scădere a „tonusului" muncii elevilor şi chiar a cadrelor care predau discipline fără examene la fine de ciclu sau la concursuri şi în această categorie intră parţial şi disciplinele tehnologice.

Spre a provoca şi menţine acest tonus al activităţii de studiere şi însuşire a culturii tehnice şi de făurire a celor mai adecvate capacităţi aplicative practicăm, pe lîngă evaluarea progresivă, curentă, şi evaluarea sumativă, cu un rol deosebit de important pentru profesori şi pentru organele de decizie şcolară. Am început cu elemente mai simple şi cu modalităţi suple şi edificatoare.

Evaluarea a constat la clasa a X-a, bunăoară, din descrierea tehnologiei găuririi, filetării sau polizării şi descrierea unor scule şi dispozitive, iar ca probă practică am stabilit ca elevii să execute un filet de interior la o piuliţă de M8 cu operaţiile de găurire şi filetare; la alte grupe operaţiile au constat din strunjire, debitare, polizare etc.

Concluziile confirmă ipotezele de lucru şi constau în următoarele:

— nivelul de pregătire teoretică, pe ansamblul claselor, este în deplină concordanţă cu instruirea practică; la unele grupe notele de la proba practică sînt mai mari, ceea ce socotim a fi normal;

— clasele cu cele mai bune rezultate la disciplinele de cultură generală obţin şi la cultura tehnică şi instruirea practică note maxime — cu deosebire clasele de matematică-fizică (clasa a X-a A obţine media generală a clasei de 9, 10);

— la aplicarea probelor de verificare la 252 elevi (cu gradul de obiectivitate cel mai ridicat), 60% au obţinut note foarte bune (9 şi 10), 18% note bune (7 şi 8) şi 19% note corespunzătoare (5 şi 6), iar 24 elevi au fost notaţi cu 4 şi 3, deci nepregătiţi pentru producţie;

[6] John Dewey, *Trei scrieri despre educaţie*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977, p. 117.

[7] Petre Bejenaru, *Proiectul de diplomă — o confirmare a pregătirii tinerilor pentru profesiune*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1981, p. 38.

— îndemînarea, capacitatea de a se integra în situaţii noi de producţie, conduita de producător în industrie nu sînt deplin formate: sînt tineri (mai cu seamă fete) care conduc cu nesiguranţă maşina de găurit G13 sau tarozii, adoptă o poziţie incorectă în timpul lucrului; montarea şi schimbarea pieselor în timpul producţiei se face într-o ordine nefirească, defecţiunile la scule şi dispozitive se depistează greu şi nu pot fi reparate prin efort propriu etc;

— tinerii cu note maxime la purtare au obţinut şi note bune şi foarte bune la gradul de formare a deprinderilor şi capacităţilor profesionale, ceea ce înseamnă o conduită de învăţare de randament.

Practicarea unui sistem unitar de evaluare stimulează şi interesul inginerilor, dar mai cu seamă al maiştrilor-instructori faţă de procesul de formare a unor capacităţi complexe şi concrete în meserie pe traseul devenirii profesionale a tinerilor.

Cunoaşterea lacunelor sau deprinderilor incorect sau incomplet formate, a modului de conducere a sculelor, dispozitivelor şi verificatoarelor, a maşinilor şi uneltelor de către elevi şi studierea stadiului atins faţă de performanţa profesională propusă prin programa şcolară, exigenţele fabricii patronatoare şi experienţa cadrelor de ingineri şi maiştri din şcoală sînt tot atîtea avantaje pentru introducerea de corective în procesul pregătirii forţei de muncă.

Este firesc să se reia un proces formativ pentru profesie în timpul învăţării, nefiresc ar fi ca fabrica să trimită tinerii pentru învăţare după angajarea în producţie.

În actul evaluării procesului de instruire practică, cînd se cere o notă cu valoare de teză la un produs (confecţionat oriunde şi de oricine!), se introduce arbitrarul, euforia şi nefirescul. Aşa se pierde latura fundamentală a evaluării autentice — dobîndirile succesive în făurirea capacităţii aplicative a elevilor. Noi optăm pentru încorporarea în nota atribuită la instruirea practică şi a atitudinii faţă de muncă, a interesului şi conduitei în meseria pentru care se pregătesc tinerii în şcoală, iar tinerii cu pregătire sub baremele minime să reia pregătirea în vacanţele şcolare sau chiar în anul şcolar următor.

Educaţia tehnologică, instruirea practică, formarea calităţilor profesional-civice urmăresc integrarea socioprofesională a tineretului şcolar în cele mai bune condiţiuni.

Realizăm cunoaşterea modului de integrare a absolvenţilor prin evidenţe nominale întocmite şi urmărite de profesorii diriginţi, vizite la locul de muncă în fabrică, convorbiri evaluative cu maiştrii şi inginerii — conducători ai producţiei, întîlniri la 10 (20, 30) de ani de la absolvire etc. —, momente care prilejuiesc satisfacţii pentru profesori şi gratitudine faţă de şcoală. În ultimul timp experimentăm un sistem de evidenţă a modului de realizare a sarcinilor de producţie în uzină de către absolvenţii noştri pe promoţii, iar la analizele pe echipe sau ateliere participă directorii şcolari sau profesorii diriginţi.

Şcoala şi unitatea productivă patronatoare îşi pot aprecia misiunea îndeplinită, în momentul în care absolventul liceului s-au adaptat şi integrat în sistemul de cerinţe norme şi exigenţe de la locul de muncă, încadrîndu-se efectiv în colectivitatea de muncă din uzină. Tinerii se integrează şi în societate şi-şi făuresc familia. *Această integrare socioprofesională se constituie cu adevărat în actul evaluativ suprem, care validează oricrant activitatea şcolii timp de 10 (12) ani.*

Valenţele metodelor activ-participative

(Urmare din p. 40)

frînceza tehnică, în detrimentul exerciţiilor structurale, o îmbogăţire a vocabularului, constatată în dezvoltările de fraze pornind de la fraze-nucleu sau dictarea creativă, mai multă încredere în forţele proprii în rezolvarea exerciţiilor creative, ponderea elevilor ce au ales exerciţii cu grad înalt de dificultate crescînd la 30%. Considerăm că rezultatele ar fi fost mai relevante în condiţiile unui număr mai mare de ore afectat obiectului şi ale selectării textelor conform ariei de interes a elevilor, mărindu-se şi în manual ponderea textelor de specialitate (pentru textele tehnice s-a folosit „Culegerea de texte tehnice — profilul chimie industrială", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti 1981).

Faţă de clasa martor, unde testele de verificare a cunoştinţelor şi chestionarele aplicate au fost similare şi unde nu s-au observat diferenţe sensibile faţă de cele de la începutul anului şcolar, clasa experimentală a dovedit, prin creşterea ponderii elevilor ce au ales exerciţii cu profil de specialitate şi grad crescut de dificultate, un spor de creativitate, mai mult curaj şi siguranţă în rezolvarea exerciţiilor şi o creştere a motivaţiei pentru limba studiată, acest studiu aducîndu-le astfel atît satisfacţii imediate, concretizate prin obţinerea succesului şcolar consemnat în catalog, cît şi satisfacţii de durată, cu consecinţe directe în formarea personalităţii lor, prin siguranţa pe care le-o dă achiziţia şi folosirea comunicării într-o limbă străină.

Concluzia care decurge logic din aplicarea metodelor activ-participative este că acestea, dovedindu-şi eficienţa în raportul dintre rezultate şi modul de învăţare, îşi demonstrează totodată virtuţile specifice prin înseşi trăsăturile ce le implică: *conştientizare, motivaţie interioară, efort susţinut pozitiv afectiv* şi *afirmarea personalităţii* individuale a elevilor, toate aceste aspecte înscriindu-se în cerinţele actuale ale învăţămîntului formativ din patria noastră.

Promovarea interdisciplinarității în învățămîntul preuniversitar*

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași

INTRODUCEREA INTERDISCIPLINARITĂȚII în organizarea conținuturilor sau în predarea-învățarea acestora se impune cu din ce în ce mai multă insistență pe măsură ce devin mai evidente limitele și inconvenientele unui învățămînt conceput pe disciplinele tradiționale strict delimitate. Abordînd tema interdisciplinarității din perspectivă pedagogică, unii specialiști remarcă ideile precursorilor acestui domeniu, alții, termenii noi în care problema se impune în zilele noastre atît autorilor de planuri și programe școlare, cît și educatorilor. Prezentînd interdisciplinaritatea ca o „pedagogie a unității sau a totalității", unii specialiști consideră că ea va deveni un panaceu epistemologic și pedagogic; pronunțîndu-se pentru o integrare totală, pentru o contopire sau o fuziune a disciplinelor, alții provoacă neliniști în rîndul profesorilor și al învățătorilor. Există și specialiști care formulează multe rezerve privitoare la această nouă modalitate de organizare a conținuturilor sau de concepere a proceselor de învățare, punînd în evidență în primul rînd dilemele și obstacolele de ordin teoretic și practic (vezi, de exemplu, G. Gozzer [12] sau S. A. Lutterodt [21]. Aceste poziții sau demersuri arată că ne găsim încă la începutul unui drum și că problema în discuție este deosebit de complexă. Și totuși, interdisciplinaritatea ca principiu de aplicat face obiectul multor cercetări experimentale [vezi bibliografia: 15, 17, 19, 20, 21, 23, 30, 34, 35, 36, 43] și constituie din ce în ce mai frecvent o preocupare a responsabilităților educației. „Dacă un învățămînt cu caracter interdisciplinar nu reprezintă o nouă pedagogie, el ar putea în schimb să-i ajute pe elevi să dobîndească o privire de ansamblu asupra vieții și a universului, să asimileze mai temeinic valorile fundamentale și să distingă mai ușor scopurile de mijloace"**.

I. Ipoteza și justificarea cercetării

Cercetarea pleacă de la ipoteza că punerea în evidență, în cadrul procesului instructiv-educativ, a *conceptelor fundamentale comune* mai multor discipline și a conexiunilor dintre discipline va conduce la o sporire a eficienței învățării, la o creștere a capacității de aplicare a cunoștințelor și la o amplificare a transferurilor de idei și de metode de învățare de la o disciplină (activitate) la alta; concluziile preliminare degajate în cadrul cercetărilor lansate în diferite țări cu ani în urmă indică un număr relativ important de efecte pozitive de ordin educativ.

1. **Interdisciplinaritatea** se impune cu forța unor argumente bine puse în lumină de evoluția științei, a tehnologiei, a lumii muncii și a caracteristicilor lumii contemporane; aceste argumente se regăsesc și în documentele programatice ale P.C.R. privitoare la cercetarea științifică, la modernizarea industriei și la unitatea dintre învățămînt, cercetare și producție.

Fără a-și pierde specificitatea, științele contemporane înregistrează un dublu proces de diversificare și grupare, intrînd în combinații inedite, recurgînd la extrapolări de metodologii etc.

— Problemele concrete de ordin economic sau industrial, familial sau civic cu care sînt confruntați din ce în ce mai adesea toți oamenii au un caracter global și complex, presupunînd prin chiar natura lor un demers pluri- sau interdisciplinar.

— Problematica lumii contemporane, care se constituie ca o sursă importantă a conținutului învățămîntului contemporan generînd noi educații (educația pentru o nouă ordine economică internațională, educația pentru pace și cooperare, educația pentru

* Concluzii preliminare la o cercetare lansată în anul 1982. *Echipa de cercetare:* cercet. dr. Ana Gugiuman, lector univ. Traian Malanca (pînă în 1984), cercet. dr. Pelaghia Popescu (din 1984), prof. Rodica Luca, directoarea Liceului Național, prof. Viorica Briscan, directoarea Liceului „D. Cantemir", profesori ai claselor a VI-a și a VII-a din cele două licee; coordonator: prof. univ. dr. George Văideanu.

** Văideanu G., *L'interdisciplinarité dans l'enseignement: une nouvelle pedagogie ou un principe a appliquer?* În volumul *V-eme Congres Mondial d'Education Comparée*, Paris, Juillet, 1984, pag. 152.

democrație și participare etc.) are prin definiție un caracter global, integrat și universal [vezi, de exemplu: *37*, *38* și *43*].

Astfel de evoluții și de realități pun în lumină inconvenientele unui conținut conceput sau predat—învățat pe discipline aflate în cvasiizolare și de către profesori formați în spirit monodisciplinar. De altfel, în unele țări s-au lansat proiecte de formare a viitorilor educatori în acord cu caracteristicile conținuturilor școlii de mîine și cu achizițiile din domeniul învățării; astfel de proiecte prevăd cursuri de filosofia și epistemologia științei, studierea problematicii lumii contemporane și a noilor educații etc. Cercetarea lansată la cele două licee din Iași pleacă de la programele gimnaziale existente introducînd modificări numai la nivelul procesului instructiv-educativ: metodologia utilizată și rezultatele obținute vor rămîne valabile în cazul schimbării programelor școlare.

2. **Punctele de intrare** a interdisciplinarității în învățămînt sînt multiple și opțiunile autorităților școlare variază de la țară la țară.

— *Introducerea interdisciplinarității în elaborarea planurilor de învățămînt și a programelor școlare* poate fi ilustrată atît prin proiectele de predare integrată a științelor exacte (ale naturii) lansate acum 10—12 ani de UNESCO (15, 21, 34), cît și prin dispozițiile, de regulă destul de prudente sau timide, luate de autoritățile școlare din diferite țări *[10, 12, 18, 19, 23, 36, 43]*.

Conceperea și desfășurarea procesului instructiv-educativ constituie un alt punct de intrare a interdisciplinarității, rolul principal în alegerea tipului de interdisciplinaritate, a gradului și amplasării acesteia revenind cercetătorilor și profesorilor. Aceasta este modalitatea la care au recurs autorii prezentei cercetări, accentul punîndu-se pe trecerea de la corelații spontane între discipline la *corelații elaborate și sistematice* și pe promovarea sau remarcarea conceptelor fundamentale comune mai multor discipline.

Activitățile extrașcolare și, îndeosebi, cercurile și excursiile cu caracter tematic constituie o altă modalitate de integrare a cunoștințelor, de ridicare a elevilor la nivelul „privirii de vultur" asupra disciplinelor și de „eliminare a barierelor rigide dintre discipline". Nu lipsită de avantaje și de efecte pozitive asupra procesului didactic, o astfel de modalitate a fost utilizată de exemplu la Liceul Pedagogic din Suceava, iar rezultatele prezentate într-o lucrare pentru obținerea gradului I în învățămînt. În anii 1962—1965 coordonatorul acestei cercetări organiza „cercuri artistice cu profil mixt" propunîndu-și un triplu scop: *a)* să vizeze toate artele (literatura, muzica, pictura, coregrafia etc.), așezînd la baza exercițiilor artistice realizate cu elevii concepte estetice cum sînt „mijloacele de expresie", „comicul", „tragicul", „umorul" etc. *b)* să deplaseze accentul de pe asimilarea cunoștințelor pe formarea gustului, a judecății și a atitudinii estetice; *c)* să conceapă inițierea și exercițul elevilor ca o modalitate de a-i pregăti ca iubitori și creatori ai frumosului, deci de a-i ridica la nivelul învățării continue și independente. În capitolul intitulat „Estetica generală — baza culturii estetice" autorul conchidea și propunea: "Dacă la baza educației estetice multilaterale și formative trebuie să se afle o cultură estetică cuprinzătoare, atunci, la baza acesteia trebuie să stea estetica generală ca știință a tuturor artelor și a tuturor modalităților frumosului. Funcția ei sistematizatoare se va extinde asupra totalității cunoștințelor și impresiilor estetice acumulate de elevi prin activități culturale extrașcolare.... Prin ordonarea și *integrarea* cunoștințelor, estetica generală aduce o simplificare necesară în studiul elevilor, o creștere a receptivității lor artistice; prin analizele ei, estetica dezvăluie *unitatea și specificul artelor*, îndeamnă la compararea lor și la ilustrarea ideilor despre esența creației artistice, despre atitudinea estetică etc.; cu o gamă variată de exemple, determinînd astfel o creștere a capacității de orientare artistică, ea face cunoscute legile esteticii industriale, care guvernează procesul de încorporare a frumosului în diversele categorii de bunuri și de activități umane... Prin generalizările sale estetica generală deschide drumul fecund al stabilirii *corelațiilor dintre arte* și al organizării cercurilor artistice cu profil mixt: literar-muzicale, plastice-muzicale, literar-plastice etc. Comunicarea cu arta și exprimarea subiectului devin mai profunde atunci cînd el încearcă să transpună în limbaj plastic o lucrare muzicală sau literară, sau atunci cînd, dîndu-i-se muzica el creează dansul..."*** Astfel de concluzii anticipează pe cele degajate zece ani mai tîrziu în cadrul proiectelor lansate de UNESCO în domeniul științelor exacte.

Introducerea interdisciplinarității în valoarea performanțelor elevilor (a cunoștințelor, a priceperilor etc.) reprezintă o altă posibilitate de a-i învăța pe elevi să efectueze legături, să extrapoleze, să descopere unitatea științelor și să dobîndească o viziune globală asupra lumii. Ca și celelalte modalități și poate mai mult decît ele aceasta presupune o pregătire în spirit interdisciplinar a profesorilor și o elaborare atentă a unor metode și tehnici pertinente de evaluare a performanțelor elevilor.

3. **O abordare sistemică și progresivă.** Deși în mod aparent limitată la reorganizarea conținuturilor procesului instructiv-educativ (deci a învățării și a evaluării), cercetarea lansată în cele două licee din Iași are în vedere conexiunile dintre componentele procesului didactic și ea se va dezvolta în evantai,

*** Văideanu G., *Cultura estetică școlară*, București, E.D.P., 1967, pag. 254—256.

introducînd în mod progresiv schimbările impuse de o abordare sistemică în sfera metodelor, a procedeelor și a mijloacelor de învățămînt, în cea a comportamentelor profesorilor și a calității vieții școlare; în felul acesta, în mod treptat, cercetarea va ajunge la *un nou mod de organizare a învățării* conceput în lumina exigențelor generate de principiul educației permanente, de cel al interdisciplinarității și de achizițiile teoriei învățării. Se vor avea în vedere în mod deosebit un număr de conexiuni și de concluzii referitoare la caracteristicile tehnologiei didactice moderne.

Unitatea dintre conținuturi și metode sau mijloace de învățămînt pune în lumină ideea că metodele nu sînt simple vehicule ale conținuturilor, avînd ele însele capacitatea de a comunica mesaje și a-i învăța pe elevi cum să gîndească, să învețe și să utilizeze cunoștințele. Tot atît de important este faptul că scopul principal al evaluării îl constituie sprijinirea eforturilor de învățare ale elevului și nu sancționarea cu o notă a cunoștințelor demonstrate la un moment dat în condiții mai mult sau mai puțin favorabile.

Tehnologia didactică modernă, ca ansamblu coerent și suplu de metode, mijloace, procedee și moduri de organizare a învățării, se caracterizează prin *varietate*, *capacitate de adecvare* la obiective și la situații școlare diferite, *flexibilitate* și *deschidere* continuă spre trebuințele elevilor. Nici o metodă, tradițională sau modernă, nu poate revendica pentru sine un statut privilegiat. În schimb, trebuie să admitem teza că fiecare metodă sau mod de organizare a învățării se justifică în măsura în care asigură pregătirea elevilor pentru învățare continuă, eficientă și independentă, efectuată în școală dar mai ales în afara școlii și după terminarea școlii, în mod autonom și pe bază de autoevaluare realistă. Învățarea în grupe mici va alterna cu studiul individual orientat, expunerea sau conversația vor intra în combinații cu învățarea în bibliotecă (dotată și amenajată în acest scop) numită și învățare în contact direct cu sursele de informare: manuale, dicționare, lucrări de referință — accesibile elevilor etc.

Pe măsură ce cercetarea va avansa, se va acorda atenția cuvenită atît mijloacelor nonverbale, al căror rol în comunicarea didactică este adesea neglijat, cît și „conținuturilor implicite" sau ascunse. Cercetările recente au pus în lumină rolul important al mesajelor transmise elevilor de către atitudinea profesorilor față de valori și de propria disciplină, de modul de a privi tineretul și viitorul, de calitatea stilului didactic al fiecărui profesor și de calitatea vieții școlare, adică a atmosferei, a relațiilor (elevi—elevi, profesori—elevi, profesori—profesori etc.), a regimului școlar, a jocurilor și a pauzelor etc.

II. Conceptul de interdisciplinaritate din perspectiva pedagogică

O definiție pe care o regăsim într-o lucrare recent publicată de UNESCO satisface în bună măsură trebuințele acestei cercetări: „Este cazul să stabilim mai întîi o distincție între interdisciplinaritate, în sensul restrîns al expresiei și transdisciplinaritate. Prima implică întîlnirea și cooperarea între două sau mai multe discipline, fiecare dintre acestea venind cu propriile scheme conceptuale, cu modul său specific de a aborda problemele și cu propriile-i metode de cercetare. În schimb, transdisciplinaritatea dezvoltă cooperarea între diversele discipline în măsura în care acestea au adoptat un același ansamblu de concepte fundamentale sau cîteva elemente ale aceleiași metode" [UNESCO, *40*, pag. 18]. În Planul pe termen mediu al UNESCO (1984—1989) adoptat de statele membre regăsim o precizare de ordin pedagogic, interdisciplinaritatea fiind prezentată ca o soluție: „Față de exigențele complexe ale lumii contemporane și pentru a evita supraîncărcarea programelor școlare soluția ar putea consta din a recurge nu la juxtapunerea unor noi elemente conținuturilor existente, ci din integrarea lor organică sub formă de noi sinteze luînd în considerațiune complementaritatea dintre discipline și dintre obiectivele pedagogice".

Pentru instruirea profesorilor s-a făcut apel la un număr de lucrări pertinente întocmindu-se traduceri de uz intern [*10*, *14* etc.], precum și la literatura publicată la noi în acest domeniu [*5*, *6*, *7*, *8* etc.]. S-au precizat sensul larg și cel restrîns al conceptului de interdisciplinaritate și s-a definit conceptul de transdisciplinaritate din perspectivă pedagogică****. Li s-au prezentat profesorilor atît istoricul problemei interdisciplinarității cît și tipurile de interdisciplinaritate:

— Interdisciplinaritatea disciplinelor apropiate și cea a disciplinelor care par foarte îndepărtate (matematica — istoria, informatica — literatura etc.).

— Interdisciplinaritatea problemelor sau a temelor care are un precursor prestigios în persoana pedagogului american John Dewey (1859—1932).

— Interdisciplinaritatea metodelor specifice diferitelor discipline.

— Interdisciplinaritatea bazată pe concepte fundamentale și comune mai multor discipline (transdisciplinaritatea).

**** Mialaret Gaston, *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, 1979, paginile 68 și 264.

Precizîndu-se că opțiunea noastră constă în promovarea *transdisciplinarității* și a *interdisciplinarității stricto sensu* (amplificarea și sistematizarea conexiunilor între discipline), s-a subliniat originalitatea cercetării care este departe de a reprezenta un „model" împrumutat sau o simplă extrapolare a unor programe și metode de evaluare utilizate în alte țări. Totuși, ținînd seama de datoria pe care o avem de a asimila datele pertinente ale științei contemporane a educației și de faptul că este vorba de un impact al epistemologiei și al logicii asupra organizării conținuturilor învățămîntului și al modului de a concepe învățarea, am căutat să punem în valoare concluziile degajate în cadrul cercetărilor experimentale din alte țări. Prezentîndu-se profesorilor dimensiunile schimbării de efectuat s-a evitat atît supradimensionarea aceteia, cît și minimalizarea efortului cerut de o astfel de inovare a procesului instructiv-educativ, care, așa cum a rezultat deja, le cere profesorilor să depășească „parcela" propriei dicipline pidicîndu-se la o viziune filosofico-pedagogică mai cuprinzătoare și să-și modifice stilul de muncă (comportamentele didactice, atitudinea față de alte discipline și de colegi etc.). Transdisciplinaritatea (specificitatea) nu anulează specificitatea disciplinelor; ea conduce însă la o viziune globală asupra lor, la identificarea interconexiunilor și a interdependențelor și la o evaluare mai realistă a valorilor proprii fiecărei materii de învățămînt. Prezentîndu-se avantajele interdisciplinarității nu s-au ocolit limitele și dificultățile de învins*****. S-a pus însă în lumină ideea că demersul interdiciplinar favorizează stingerea unor obiective educaționale complexe cum sînt patriotismul, spiritul revoluționar, responsabilitatea, umanismul etc. Astfel de obiective sau finalități presupun conjugarea sistematică a resurselor educative ale mai multor discipline.

În studiul elaborat pentru UNESCO *[43]* coordonatorul acestei cercetări semnalează faptul că în diferitele țări interdisciplinaritatea este promovată sub diferite denumiri și modalități: programe integrate, programe combinate, cercuri cu profil mixt, articularea conținuturilor, interacțiunea dintre discipline, amplificarea corelațiilor dintre discipline, învățămînt pe teme sau probleme, învățămînt în echipă de profesori etc. De altfel, așa cum se spune și în volumul coordonat de L. Legrand *[19]*, pedagogii dispun de elementele necesare promovării interdisciplinarității în învățămînt chiar dacă disputele între epistemologi continuă, interdisciplinaritatea fiind un proces emergent.

Demersul nostru va fi continuat într-un număr viitor cu prezentarea organizării, a etapelor și a primelor rezultate ale cercetării.

***** Văideanu G., *Interdisciplinaritatea în învățămînt:* perspective și probleme de rezolvat, în Analele științifice ale Universității „Al.I. Cuza", din Iași, Seria Filosofie, anul 1984, p. 87—9

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Ceaușescu Nicolae, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, București, Editura politică, 1984.

2. Alphandery Gration, *Pour une éducation esthétique interdisciplinaire: objectifs-orientation-methodologie*, Doc. Unesco, 1983.

3. Antiseri Dario, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Roma, Armando, 1975.

4. Raez Albert, *L'innovation dans l'enseignement des sciences; synthèse mondiale*, Paris, Unesco, 1977.

5. Ciucu George, *L'intégration de l'enseignement universitaire au stage productif et à la recherche scientifique: exigences d'un concept systémique*, Revue de la Commission Nationale Roumaine pour l'Unesco, NO. 4, 1981.

6. Cretu Virginia, *Direcții de colaborare interdisciplinară în învățămîntul gimnazial*, „Revista de pedagogie", nr. 5/1980.

7. Cretu Virginia, *Aspecte ale integrării învățămîntului cu cercetarea în cadrul lecției*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1981.

8. Drăgănescu Mihai, *Relația dintre știință, cultură și pace*, „Viitorul social", Iulie-August 1982.

9. D'Hainaut L. (Coord.), *Programe de învățămînt și educație permanentă*, traducere, București, E.D.P., 1981, în franceză 1979, în spaniolă 1980, în engleză 1981, Capitolul X: *Interdisciplinaritatea și integrarea.*

10. D'Hainaut L., *Ebauche d'un guide pour la transdisciplinarité instrumentale*, Abidjan, Unesco, 1980.

11. Fabri Marcel, *Interdisciplinaritatea, concept și aplicare*, „Viitorul social", Iulie-August 1982.

12. Gozzer Giovanni, *Un concept encore mal défini: L'interdisciplinarité*, In: „Perspectives", Vol. XII (1982), no. 3.

13. Gusdorf Georges, *Past, present and future in interdisciplinarity*, In: „International Social Science Journal", vol. XXIX (1977), no. 4.

14. Ingram James, *Curriculum Integration and Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press, 1979.

15. Jegede O. J., *An Evaluation of the Nigerién Integrated Science Projedt (NJSP) after a Decade of Use in the Classroom*, In: „International Review of Education", Vol. 28 (1982), no. 3.

16. Jantsch E., *L'interdisciplinarité, les réves et la realité* In: „Perspectives", Vol. X (1980) no. 1.

17. Kachine Mikhail, *La rénovation des contenus et des methodes d'enseignement en URSS*, In: „Perspectives", Vol. VIII (1978), no. 1.

18. Kondakov M., *Perspectives du dereloppement de l'éducation en URSS*, In: „Perspectives", Vol. VII (1977), no. 1.

19. Legrand Louis, *Pour un collége démocratique*, Rapport au Ministre de l'education nationale, Paris, La Documentation Francaise, 1982.

20. Lemke Donald, *Steps toward a flexible curriculum*, (Second edition), Santiago, Unesco Regional Office for Education in Lantin America and the Caribbean, 1981.

21. Lutterodt S. A., *Definition, Design, Utilization. Problems associated with Integrated Science Curricula with Special Reference to the Project for Science Integration in Ghana*, In: „International Review of Education" Vol. 27 (1981), no. 3, pp. 301—314.

22. Malitza Mircea, *Learning processes in Man, Machine and Society*, In: Impact of Science on Society", Vol. XXVII, (1977).

23. Marklund S., *Differentiation and integration in the Swedish upper-secondary School*, In: „International Review of Education", Vol. XXIV, no. 2, 1978.

24. Marcus Solomon, *Posibilitatea interdisciplinarității în științele matematice*, în volumul „Interdisciplinaritatea în știința contemporană", București, 1980.

25. Milcu Ștefan, *Asupra genezei pluridisciplinarității și interdisciplinarității științelor*, în vo-

lumul „Interdisciplinaritatea în știința contemporană", București, 1980.
26. Neamțu O., Văideanu G., *Cercetarea interdisciplinară a învățământului.* Sinteza unui colocviu, București, I.S.P., 1970.
27. OCDE, *L'interdisciplinarité, Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universites,* Paris, OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1972, (Also in English).
28. Osborne D., *Sciences fondamentales: apprendre á penser en termes de probabilité,* In: „Perspectives", Vol. X (1980) no. 4.
29. Ravagioli Fabrizio, *Interdisciplinarite,* Roma, Armando, 1975.
30. Semeraro, Raffaela, *Créativité et methodologie interdisciplinaire dans l'enseignement secondaire. Vers une nouvelle didactique de l'education esthetique,* Venise, CIEDART, 1981 (Rapport sur un projet experimental, concu et lance par l'Unesco).
31. Semeraro Raffaela, *L'interdisciplinarita nell' insegnamento,* Roma, De Monnier, 1982.
32. Simon Jean Claude, *L'éducation et l'informatisation de la société,* Rapport au president de la Republique, Paris, Fayard, 1981.
33. Simionescu Cristofor, *Enseignement, recherche et production en Europe de l'Est.* In: „Perspectives", Vol. X (1980), no. 3.
34. Stenhouse, Lawrence, (Ed.) *Curriculum Research and Development in Action,* London, Heineman Educational Books, 1980.
35. Sutaria M., *The Evolution of the Content of General Education in the Philippines Over the Next Two Decades.* Doc., Paris, Unesco, 1983.
36. Szebenyi P., *The Evolution of the Content of General Education Over the Next Two Decades: Hungary,* Document, Paris, Unesco, 1983.
37. Unesco, *L'approche interdisciplinaire en education relative a l'environnement,* Paris, Unesco, 1980.
38. Unesco, *Colloque international sur l'evolution des contenus de l'education générale au cours de deux prochaines décennies,* Paris, 7—16 juillet 1980. Rapport final, Paris, Unesco, 1980. (ED-80/CONF 803/Col. 22).
39. Unesco, *Conférence intergouvernementale sur l'education pour la compréhension, la cooperation et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertes fondamentales,* Projet de rapport final, ED-83/Conf. 214/4, Paris, avril 1983.
40. Unesco, (ouvrage collectif), *Interdisciplinarité et sciences humaines,* vol. I, Unesco, 1983
41. Văideanu, G., *Evoluția educației pe baza interdisciplinarității,* In: „I problemi della pedagogia", Roma, 1974, no. 4—5 (In „Revista de pedagogie", nr. 1/1971, o variantă).
42. Vaideanu, G., *Les structures de l'apprentissage en Roumanie: „unité et diversité",* In: „International Review of Education", vol. XXVIII (1982)
43. Vaideanu G., *L'interdisciplinarité dans l'enseignement general* (Interdisciplinaritatea în învățământul general), Document Unesco, 1983.
44. Warwick, David, *Integrated studies in the secondary school,* London, University of London Press, 1973.
45. Vlăsceanu Lazăr, *Noua funcție a școlii în condițiile integrării învățământului cu producția și cercetarea,* „Revista de pedagogie", nr. 8/1981.

Cercetarea interdisciplinară la geografie, prin activități desfășurate în afara clasei

Prof. FLORIN CREȚU
Școala din Siret, județul Suceava

REALIZAREA EFECTIVĂ a procesului de integrare a învățămîntului cu practica socială implică inițierea elevilor în cercetarea științifică. Înfăptuirea acestui deziderat este susținută și prin aceea că, în cercetare, produsul gîndirii implică noutate și valoare, neconvenționalism și persistență.

Orice cercetare științifică este prin structura ei intimă, interdisciplinară, dacă se vrea mai eficientă și își propune obiective tot mai îndrăznețe. Mai mult decît în alte domenii, în geografie cercetarea impune interdisciplinaritate, întrucît ea are nevoie să țină seama de realitatea obiectivă cercetată, de *caracterul complex al geosistemului.*

Dacă am sintetiza avantajele cercetării interdisciplinare cu elevii la geografie, subliniem că *aceasta generează forme noi de organizare a cunoștințelor deja existente, ușurează prin agregări mai consistente logic transmiterea de noi cunoștințe și asigură posibile dezvăluiri de ordin prospectiv, în sensul aprecierii direcției de evoluție a fenomenelor studiate.* Întrucît geografia dispune de un vast laborator natural, apropiat și accesibil la care putem apela oricînd, extindem abordarea interdisciplinară în acest spațiu, completînd lecțiile din clasă cu activitățile din cercul de geografie, vizite, excursii și expediții. Prin aceste activități oferim elevilor posibilitatea de a vedea și înțelege natura ca un tot unitar.

Indiferent de felul activităților extrașcolare pe care le organizăm, după formarea unei imagini generale asupra nivelului de cunoștințe teoretice și practice pe care le posedă elevii, am preliminat posibilitățile de integrare de către aceștia a noțiunilor de botanică, zoologie, fizică, chimie, istorie, etnografie etc., într-un sistem unitar și cuprinzător. Acesta este și momentul descoperirii principalelor lacune în pregătirea elevilor, care sînt mai mari și mai frecvente tocmai în cunoașterea sistematică a lumii.

În teren, profesorului îi revine sarcina să învețe elevii să valorifice fiecare informație pe care o primesc pe diferite căi, pentru ca în final să găsească răspunsul corect la între-

bările pe care şi le pun sau le va pune practica.

Convinşi că obiectul geografiei, de la localitate la planetă, este nedisociabil, noi am organizat „Cercul tinerilor geografi", ca principală formă de cercetare ştiinţifică, abordînd o gamă variată de teme din domeniul climatologiei, hidrologiei, geografiei populaţiei, geomorfologiei etc. Datorită acestor considerente nu sîntem pentru o specializare prea îngustă în cadrul cercului de elevi. Susţinem aceasta şi prin obiectivele propuse de cercul nostru şi care urmăresc cunoaşterea dialectică a repartiţiei spaţiale a fenomenelor geografice, înţelegerea şi interpretarea corectă a mecanismelor cauzalităţilor şi intercondiţionărilor dintre mediul natural şi societate.

Pentru a asigura transpunerea în practică a acestor obiective a fost nevoie de elaborarea unei metodologii clare de cercetare şi alegerea instrumentelor de lucru. Planificarea muncii acordă un loc deosebit activităţilor introductive, pentru familiarizarea elevilor cu forma de activitate din cadrul cercului geografic. Acestea sînt cu atît mai necesare cu cît o parte din membri sînt noi, provenind din clasele a V-a şi a VI-a. Activităţile introductive pot cuprinde prezentarea impresiilor unor membri ce au participat la acest tip de cerc în şcoală, informări privind expediţiile pionereşti la care au participat elevii şcolii, proiecţii de diapozitive şi filme ce concretizează rezultatele cercetării ştiinţifice pionereşti etc. În acelaşi timp, pentru formarea unei culturi geografice, membrii cercului sînt solicitaţi să prezinte informări sub formă de referate asupra unor procese şi fenomene geografice deosebite, sau asupra vieţii şi operei marilor geografi.

Întrucît geografia trebuie să răspundă unor probleme cu caracter practic-aplicativ şi activităţile cercului le orientăm în această direcţie. Înainte de a trece la desfăşurarea unor forme propriu-zise de cercetare, am avut în vedere programarea unor activităţi pregătitoare, ca de exemplu: prezentarea şi studiul hărţilor, iniţierea în mînuirea unor aparate tehnice (busola geologică, termometrele de sol, aparatul de fotografiat), metodologia întocmirii fişelor de lucru etc. Considerăm că eficienţa pe toate planurile a acestor activităţi de cerc creşte atunci cînd se abordează teme ce solicită legături interdisciplinare, pentru realizarea unui sistem de cunoştinţe integratoare.

De acord cu membrii cercului, am stabilit temele de cercetare pentru un an de zile, sau pentru o perioadă mai îndelungată de timp. Ca în orice formă de cercetare, şi în munca noastră s-a stabilit o etapă de documentare, o etapă de lucru pe teren şi una de sistematizare şi interpretare a datelor culese. *Orizontul geografic local ne oferă întotdeauna temele de cercetare, aici găsind în permanenţă elemente „proaspete"*. Prin cunoaşterea mai îndeaproape a locurilor natale se realizează şi o bună educaţie patriotică.

În spiritul celor de mai sus, vom exemplifica prin cîteva teme studiate necesitatea şi posibilităţile de realizare a interdisciplinarităţii. Una dintre temele de cercetare a urmărit evoluţia văii Siret şi implicaţiile sale în modul de organizare a terenurilor din lunca acestui rîu. Pentru descifrarea complexelor probleme pe care le ridică amenajarea teritoriului, a fost necesară apelarea la cunoştinţele de fizică privind gravitaţia, dinamica apelor, calcule pentru determinarea vitezei, debitului şi nivelelor rîului. Folosindu-ne de cunoştinţele de chimie, am calculat pH-ul şi duritatea apei, elemente de mare importanţă în aprecierea favorabilităţii solurilor. Numai prin cunoaşterea cerinţelor ecologice ale diferitelor specii de plante, elevii au putut să-şi facă o imagine completă asupra ecosistemelor de baltă, de mlaştină, asupra agroecosistemelor şi a măsurilor ce se impun pentru creşterea producţiilor agricole. În prezent, pe rîul Siret, la Rogojeşti, se construieşte un mare baraj în spatele căruia se va crea o suprafaţă lacustră întinsă. Cunoştinţele de fizică referitoare la capacitatea calorică şi căldura specifică a apei şi uscatului au permis elevilor anticiparea posibilelor transformări microclimatice din zonă, caracterizate prin umiditate ridicată şi ceaţă.

O altă lucrare a cercului, cu pronunţat caracter practic, a studiat traseele posibile ale viitoarei căi ferate Siret-Dorneşti, în condiţiile unei maxime eficienţe economice şi siguranţe a traficului. Pornind de la un număr suficient de informaţii din fizică, privind permeabilitatea, frecarea şi scurgerea s-au făcut aprecieri la fenomenele de tasare în rocile nisipoase şi argiloase, la dinamica alunecărilor şi oscilaţiile nivelelor apelor freatice. Pentru a da cercetării exactitatea cuvenită, am recurs la datele statistico-matematice ce exprimă cantitativ parametrii unor fenomene fizico-geografice (adîncimea fragmentării reliefului, panta şi densitatea fragmentării reliefului), sau socio-economici (valoarea producţiei industriale, volumul mărfurilor deplasate etc.). Integrarea organică a tuturor cunoştinţelor în module — grafice şi hărţi — ce reprezintă realitatea, dau consistenţă lucrării noastre. Interesant şi stimulativ pentru membrii cercului îl constituie faptul că propunerile acestora concordă în mare parte cu cele ale specialiştilor ce execută această lucrare. Finalizarea concretă după fiecare etapă de lucru prin articole, filme, sesiuni de comunicări ştiinţifice, asigură îmbunătăţirea continuă a calităţii activităţilor cercului şi continuitate muncii noastre.

În cercul de elevi sînt cuprinşi numai o parte din pasionaţii geografiei. Interesul nostru este acela de a forma deprinderi de muncă ştiinţifică independentă, de cercetare la cît mai mulţi elevi. Pentru aceasta am organizat şi alte forme de activităţi. O problemă deosebită constă în stabilirea me-

todologiei desfășurării acestor activități și care se referă la structurarea conținutului lor în așa fel încît să fie cuprinse și cerințele programei școlare, dar și unele elemente pe care ni le oferă natura. În astfel de acțiuni accentul cade pe imaginile spațiale, oferind astfel o bază largă de educare în spirit științific-materialist, cît și al comportării etice față de natură și de obiectivele economice și culturale.

Înțelegînd că cercetarea interdisciplinară nu este o simplă însumare de părți, ci o ridicare la un grad superior de cunoaștere a componentelor mediului geografic, într-o vizită la o unitate de producție cu elevii clasei a X-a am apelat la cunoștințele social-politice, de fizică și chimie nu numai pentru cunoașterea aprofundată a producției, ci și pentru a reliefa cauzele care au dus la amplasarea unității în localitatea noastră și a modului în care se aplică aici cele mai eficiente tehnologii pentru economisirea materialelor, energiei și optimizarea producției.

Am dorit întotdeauna ca excursiile în orizontul local sau îndepărtat să reprezinte nu numai un mijloc de relaxare, ci să ofere posibilitatea de a fi o cale de cercetare pentru instruirea și educația elevilor. Orientarea spre interdisciplinaritate în aceste excursii deschide geografiei largi perspective de aplicații practice.

Cercetînd lumea peșterilor pentru descifrarea procesului complex de carstificare, este obligatorie parcurgerea unei căi lungi, anevoioase, care presupune apelarea la cunoștințe de chimie, biologie și fizică. A fost nevoie în primul rînd să cunoaștem modul în care au luat naștere formațiunile coraligene din organismele marine, care presupun anumite condiții de temperatură, salinitate, adîncime și dinamică a apei. Fisurarea masivelor calcaroase, care reprezintă viitoarele căi de atac ale apei, a fost mai bine înțeleasă apelînd la principiile dilatării și conductibilității corpurilor. Cunoștințele de chimie privind acțiunea apei încărcate cu dioxid de carbon asupra carbonatului de calciu, apoi precipitarea calcarului odată cu creșterea temperaturii soluției, sau a scăderii presiunii aerului, completează comunicarea permanentă între disciplinele angajate pentru a descoperi specificul acestor fenomene.

Prin abordarea interdisciplinară nu pledăm pentru enciclopedism, ci pentru atitudinea de principiu, pentru optica pe care o strategie de cercetare cu elevii trebuie să o mențină.

Aceleași motive ne îndreptățesc să privim *expedițiile pionierești* drept *o modalitate de inițiere a participanților în cercetarea interdisciplinară*. Prin felul în care sînt organizate expedițiile și funcțiile pe care le îndeplinesc expediționarii, se oferă cadrul muncii în echipă a diverșilor „specialiști". Succesul acestora depinde de modul în care în teren fiecare expediționar este pus în situația de a rezolva sau a găsi răspunsul corect numeroaselor probleme complexe.

Conducînd mai multe expediții am încercat însă să trecem de la analiza multidisciplinară la sinteza interdisciplinară, care permite desprinderea unor concluzii de mare generalitate.

Convinși că nu numai spectaculosul și aspectele grandioase din natură pot oferi mari satisfacții, expediția „Hierasus" din școala noastră și-a propus cunoașterea munților și subcarpaților Buzăului. Ne-am îndreptat între altele atenția asupra Penteleului, cunoscut mai ales prin viața pastorală de aici. Pentru a răspunde la diferitele întrebări privind această activitate, mai ales în perspectivă, s-a studiat flora și s-a urmărit etajarea vegetației, structura geobotanică și potențialul pajiștilor din acest masiv. O atenție deosebită am acordat-o analizei stării „de sănătate" a mediului înconjurător, deteriorat în parte prin nesocotirea implicațiilor produse de pășunatul neraționat. Atitudinea interdisciplinară se manifestă și prin aplicarea metodei statistice pentru determinarea frecvenței, numărului și densității stînelor, a ariilor de pendulare și transhumanță spre aceste locuri. Documentația istorică și etnografică ne-a ajutat să înțelegem transhumanța la români nu ca un fenomen general de creștere a animalelor sau ca reminiscență a unui mod nestatornic de viață, ci ca tipul cel mai complex de păstorit. Și în depresiunea subcarpatică Pătîrlagele am avut o activitate fructuoasă. Cunoscînd cerințele ecologice ale plantelor, s-au studiat principalele caracteristici ale biocenozelor, determinîndu-se speciile termofile, cantitatea biomasei și lanțurile trofice legate de aceasta.

Evident, nu considerăm că școala, mai cu seamă cea gimnazială, prin elevii săi, poate să organizeze o cercetare științifică interdisciplinară în adevăratul său sens, dar poate introduce în mai mare măsură în toate activitățile desfășurate elemente de investigație științifică.

Ca urmare a realizării practice în teren a cercetării interdisciplinare, accentul se deplasează spre munca independentă a elevilor. Aceștia dobîndesc o viziune științifică materialistă asupra lumii, iar geografia devine competitivă și îndrăgită. Importante sînt eforturile noastre în această direcție, susținute de seriozitate și pasiune.

BIBLIOGRAFIE

Iosep Doina, *Sugestii privind întocmirea tematicii la cercul de geografie cu elevii*, *Buletin de informare și documentare a cadrelor didactice*, Suceava, 1978.

Paulencu Elena, *Stimularea gîndirii și muncii independente a elevilor în cercul de geografie*, în vol. *Educarea elevilor pentru munca productivă*, București, 1972.

Stan I., *Cîteva considerații cu privire la rolul expedițiilor „Cutezătorii" în formarea unei concepții unitare despre mediul înconjurător*, în vol. *Studii și cercetări de geografie*, Suceava, 1983.

Profesorul Onisifor Ghibu și o inițiativă de „școală nouă" între cele două războaie mondiale

DUMITRU MUSTER

SEMINARUL PEDAGOGIC universitar din București devenise, începînd de prin anul 1930, un centru în care se adunaseră și activau mai mulți tineri specialiști în domeniul pedagogiei decît în oricare alt centru universitar din țară[1].
Un rezultat, pe linia dezvoltării pedagogiei ca știință a fenomenului educației, pentru care militau acești tineri, a fost înființarea „Cercului de studii pentru cercetări de pedagogie experimentală".

Printre tinerii din afara personalului didactic al liceului de aplicație de pe lîngă Seminarul pedagogic universitar din București, nemulțumiți cu situația de „școală demonstrativă" a acestui liceu — care *nu experimenta metode înnoitoare*, și *nici nu putea introduce în procesul didactic rezultatele unor cercetări pedagogice*, erau și unii porniți *nu numai să teoretizeze aspectul aplicativ „știință-industrie"* și *tripticul „faptă-adevăr-înfăptuire"*, *dar să și organizeze „școli noi"*, *experimentale*. Astfel Ilie Șulea Firu, doctor în pedagogie — pe atunci asistent la catedra de pedagogie și la Seminarul pedagogic universitar — *organizează, cu titlu experimental și cu sprijinul material* (local, mobilier, educatoare) al *Seminarului, o „școală Montessori" autorizată (1934—1935)*[2]. Iar un altul, profesorul de limba și literatura română și limba latină și doctor în pedagogie George Aman, stăruie îndelungat să organizeze *o „școală nouă"*, *cu învățămînt educativ* (ciclurile primar, gimnazial și liceal), *în care să poată aplica* in extenso *metode noi experimentate de el în cîteva clase din școala de aplicație a Seminarului pedagogic universitar și expuse în teza sa de doctorat*[3], precum și propunerile altor tineri profesori preocupați, asemenea lui, de „școala nouă".

La multe instituții și personalități a apelat stăruitorul Aman pentru înființarea unei școli experimentale, independentă sau pe lîngă o universitate, care ar fi trebuit să promoveze un „sistem școlar științific și democratic"[4]. Consemnăm numai că ultima sa încercare în această direcție a făcut-o la un prim-ministru pe care, ca profesor de literatură română, Aman l-a considerat nu atît om politic, cît „poet al pătimirii noastre", deci, în vederile lui Aman, și al pătimirii educației vremii, a pedagogiei. Se aștepta ca memoriul său să fie trecut în atenția ministrului de atunci al învățămîntului, profesorul Ion Petrovici. Dar *răspunsul primului-ministru* Octavian Goga *a fost să se adreseze profesorului* Onisifor Ghibu — probabil, aș spune sigur, Goga vedea în prietenul său de la Cluj un om mai potrivit să înțeleagă și să lupte pentru proiectul propus de Aman. Guvernul Goga a căzut repede dar Aman a reținut indicația, a reflectat și la articolul tocmai publicat de profesorul Ghibu în „Revista generală a învățămîntului" (1938, p. 78—89). *Doisprezece ani de pedagogie românească. 1919—1930* — și i-a scris. I-a înfățișat durerile pricinuite de neînțelegerea arătată de „lumea universitară și politică și nobilă", de pedagogii universitari care *„știu și cînd tușesc pedagogii din America, dar nu știu nici o boabă din istoria culturii românești"* și de „educația greșită", care „iese din

[1] Vezi studiul introductiv la volumul Em. M. Brandza, *Antologie de texte pedagogice*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973, p. 21 s.u.; de asemenea și Ion Gh. Stanciu, *Școala și pedagogia în secolul XX*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983, p. 187.

[2] Vezi studiul introductiv la Maria Montessori, *Descoperirea copilului*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977, p. 50 s.u.

[3] Teza a fost prezentată în aprilie 1936, susținută în noiembrie 1936 și tipărită mai tîrziu. Vezi Gh. Aman-Ciurea, *Tehnica științifică a învățămîntului secundar educativ*, București, Seminarul pedagogic universitar, 1938; lucrarea are și meritul de a utiliza, în capitolele de didactică generală și de didactică specială, termenii „tehnica învățămîntului" și „tehnică școlară".

[4] Vezi și George Aman, *Evoluția sistemelor școlare. Spre un sistem școlar științific și democratic. Critica sistemelor contemporane*, București, Cercul de studii de pe lîngă Seminarul pedagogic universitar, 1935.

această totală rătăcire"[5]. I-a schițat planul său de „școală nouă" — organizare, metode de recrutare a elevilor și profesorilor — și i-a trimis la Cluj, printr-un membru al grupului, scrisoarea și memoriul (pe care însuși G o g a scrisese recomandarea către G h i b u) și lucrările sale și ale altor colegi pe care gîndise să-i asocieze la grupul său de profesori-educatori.

Profesorul G h i b u răspunde nu numai cu o „scrisoare particulară" către A m a n, ci și cu o serie de articole în ziarul „Tribuna" (Cluj, 1938, I, nr. 10—15), articole strînse (9 noiembrie 1938) în broșura *O spovedanie. Pe marginea unei scrisori primite de la un grup de pedagogi bucureșteni*[6].

În primul capitol, această scriere dă și „bogate citații din lunga scrisoare" (p. 10) și, la începutul capitolului al II-lea, o rezumă în ideile principale. Prin acestea profesorul G.h i b u are încă un prilej să-și expună ideile sale despre „pedagogia generală" și „pedagogia sistematică", despre „istoria educației românești", despre „educația neamului" despre o „pedagogie românească".

*

Cît privește apelul „grupului de pedagogi bucureșteni" — de fapt, cum am arătat, o inițiativă a lui G. A m a n, care avea în vedere grupul de tineri profesori cu care era în contact științific — ca prof. O n i s i f o r G h i b u să „ia conducerea noii acțiuni de îndrumare a educației" (punctul 6 al rezumatului scrisorii), *O spovedanie* confirmă deziluzia mărturisită colegilor săi de profesorul A m a n, față de greutățile cu care se confrunta. El era îndrumat pe o cale lăturalnică, să recurgă la „secția școlară" de la ASTRA, care ar fi urmat să se reorganizeze ca o „secție pentru educația națională" (ceea ce i se părea lui A m a n ceva prea departe de scopul său, la fel ca răspunsurile celorlalte instituții și personalități la care apelase anterior). Evenimentele din anul 1940 și cei următori au scos din interes problema[7] — deși profesorul G h i b u avea să afirme, în plin război mondial, că „cea mai mare problemă a timpului nostru nu este nici problema înarmării, nici problema economică, ci problema educației"[8].

Dar faptul că prof. G h i b u, fiind de acord cu propunerea „școlii noi", îi căuta un *cadru organizatoric*, dacă nu pe lîngă Universitatea din Cluj, la ASTRA, ne dă prilejul să subliniem o importantă trăsătură manifestată în preocupările sale, *aptitudinea administrativ-organizatorică — concepția despre administrație*, în cuvintele sale proprii[9]. A afirmat-o în chiar scrisoarea de care ne ocupăm: „Pentru ca școala să poată fi, în cadrul vieții națiunii, ceea ce se așteaptă de la ea și ceea ce cer pedagogii teoreticieni, ea trebuie [...] să aibă din partea națiunii organizate o bună și organică îndrumare și un concurs pe cît de înțelegător pe atît de larg. Conseevent acestei concepții a mele, eu am apreciat în așa de mare măsură rolul *administrației școlare*, menite a indica școlii locul pe care trebuie să-l ocupe în cadrul națiunii și a-i da posibilitatea de a-și împlini misiunea sa în modul cel mai sigur, încît, la 1910, cînd m-am întors din Germania după cîțiva ani de studii de specialitate în pedagogie, putînd să aleg între o catedră relativ comodă, la Institutul teologic-pedagogic ortodox din Sibiu, și între postul, enorm de greu și plin de răspundere și risc, de inspector al învățămîntului primar din arhidieceza ortodoxă a Transilvaniei, l-am preferat pe cel din urmă, deținîndu-l pînă după izbucnirea războiului mondial, cînd am fost nevoit să mă refugiez în România liberă. Am convingerea că, în cei patru ani și jumătate cît am condus învățămîntul românesc ardelean, am reușit într-o măsură destul de mare să fac din administrație altceva decît o simplă birocrație searbădă și seacă, și anume un organ viu de creație și de animare a școlii și a neamului" (p. 293). Și mai departe, continuă: „Atît de mult apreciam eu însemnătatea administrației școlare, încît și la 1919, cînd dețineam la Consiliul Dirigent Român al Transilvaniei postul de secretar general al resortului instrucțiunii și cînd, în același timp, am fost numit și profesor titular la catedra de pedagogie a Universității din Cluj, am rămas mai departe în administrație, neluîndu-mi în primire catedra decît după desființarea Consiliului Dirigent" (p. 294).

Este util, astfel, să subliniem, adiacent primirii pline de interes făcute propunerii „grupului de tineri pedagogi bucureșteni", învățătura referitoare la *cadrul administrativ-organizatoric*, indispensabil bunei realizări a oricărei inițiative — fiindcă fără un asemenea cadru, aceste inițiative rămîn idei și vorbe frumoase semănate în vînt. Iar profesorul G h i b u, repetăm, a dorit să facă din administrație „un organ viu de creație și de animare a școlii și neamului".

---

[5] Vezi broșura O n i s i f o r G h i b u, *O spovedanie. Pe marginea unei scrisori primite de la un grup de pedagogi bucureșteni*, Cluj, Tip. Cultura, 1938, care face, spre a le comenta, „bogate citații din lunga scrisoare" — v. p. 10.

[6] Scrierea este republicată în O n i s i f o r G h i b u, *Pentru o pedagogie românească. Antologie de scrieri pedagogice*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977. Citatele care vor urma sînt din acest volum.

[7] G e o r g e A m a n s-a stabilit ca profesor liceal de limba română în Pitești, „profesor emerit" chiar; apoi a ocupat posturile de lector și de conferențiar universitar de metodica limbii și literaturii române la Institutul pedagogic din Pitești.

[8] O n i s i f o r G h i b u, *Prolegomena la o educație românească*, București, Cultura românească, 1941, p. 865.

[9] Vezi volumul antologic, p. 293. Despre aptitudinea administrativ-organizatorică a profesorului G h i b u scrie mai recent și mai accentuat, ca de o „vocație de organizator", T r a i a n V e d i n a ș, în lucrarea *Onisifor Ghibu, educator și memorialist*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1983, p. 78—81.

Un mare pedagog modern — VASILE PETRI

Conf. univ. dr. I. CREMER

LA 1 FEBRUARIE 1985 s-au împlinit 80 de ani de cînd, în vîrstă de 72 de ani, s-a stins din viață, la Năsăud, Vasile Petri — unul din marii pedagogi transilvăneni din veacul al XIX-lea.

Vasile Petri a făcut excelente studii pedagogice la Praga (1853—1857), unde a intrat în contact direct cu opera unor mari pedagogi clasici universali: J. A. Comenius, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, A. Diesterweg ș.a. Preluînd creator ideile valoroase ale pedagogiei clasice și moderne, V. Petri le-a filtrat cu grijă în alambicul bogatei sale experiențe dăscălești și le-a orientat cu măiestrie spre interesele majore ale școlii populare românești din acel timp. Profesor excepțional la școlile *preparandale* din Năsăud și Deva, animator înflăcărat și îndrumător competent al dăscălimii transilvănene, publicist neobosit și extrem de fecund, Vasile Petri a fost *un pedagog cu o puternică tentă originală, un didactician remarcabil, un metodician de mare talent, care a adus o notă personală remarcabilă în mișcarea pedagogică românească din a doua jumătate a veacului trecut.*

A elaborat cîteva foarte bune lucrări cu caracter metodic: „Scriptologia" (1872), „Instrucțiune... la tratarea cărților scolastice" (1872), „Sistemul metric. Manual pentru învățători și toți bărbații de școală" (1875), „Plan de lecțiuni" (1882). A alcătuit manuale școlare, mult prețuite de învățătorii vremii: „Elementariu sau abecedariu pentru școalele românești" (1864), „Sistemul metric" (1876); „Legendar sau carte de citire pentru școalele-poporale" (1878). A editat și redactat în colaborare sau singur unele din cele mai bune reviste pedagogice învățătorești de pe atunci („Magazin pedagogic" 1867—1869), „Școala română" 1876—1891, cu intermitențe, „Școala practică" 1882—1886), care au constituit, în acea vreme, un însemnat ajutor dat dascălilor din școlile poporale românești, pentru ridicarea continuă a nivelului lor profesional și cultural.

Cuvîntul redacțional, pus în fruntea primului număr al revistei sale „Școala română" (1876), trasa de fapt un larg program progresist urmat neabătut și perseverent de V. Petri în întreaga lui activitate: „Înmulțirea școalelor române, organizarea lor internă și externă după principiile pedagogiei moderne, încetînd o dată de a călca pururea în urme deja părăsite de alții; educațiunea și instrucțiunea rațională, prin urmare combaterea mecanismului orb; învățători calificați și asigurați în existența lor materială, ca astfel să poată lucra cu devotament și efect, cunoscut fiind că „învățătorul e școală"; concentrarea pe lîngă școală a tuturor factorilor interesați de prosperarea ei".

În vederea realizării acestor obiective patriotice, V. Petri a scris și publicat un număr impresionant de articole interesante și bine documentate cu o tematică variată, dezbătînd probleme teoretice de pedagogie generală, de psihologie, de didactică sau abordînd chestiuni metodice concrete pentru predarea aproape a tuturor obiectelor sau disciplinelor din școala populară românească de atunci.

Tot ceea ce a scris V. Petri conturează pregnant și unitar o gîndire umanistă și iluministă, mustind de idei pline de originalitate, exprimate cu claritate și bine argumentate.

Plecînd de la premisa justă că *dacă vrem să educăm omul este necesar să-l cunoaștem temeinic*, V. Petri elaborează un întreg ciclu de articole, publicate sub titlul semnificativ „Antropologie pedagogică", fiind primul, în literatura noastră pedagogică, ce face uz de această denumire.

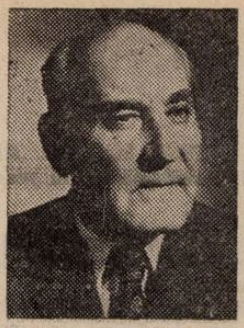
E greu să concentrezi, în cîteva pagini, întreaga bogăție a ideilor sale pedagogice moderne! Pentru a ilustra, măcar în fugă, cîteva din opiniile lui Petri cu ecou puternic în actualitatea noastră școlară, ne permitem să înșirăm, drept încheiere, cîteva din afirmațiile sale, luate la întîmplare și prezentate sub formă „aforistică": *„Cînd viața face un pas înainte, școala nu poate rămîne îndărăt, căci „non scholae sed vitae discemus"* („Școala română" — An. I, Nr. 38, din 17 sept. 1876).

„Copilul lucrînd și prelucrînd, simte și vede însuși trebuința învățăturii și, apoi, învață cu atît mai bine" („Școala română", An. I, nr. 24, din 11 iunie 1876).

„Activitatea de sine și productivitatea deșteaptă interes, zel și iubire de lucru, învățătură și știință" („Școala română", An. III, fasc. 1, oct. 1878).

„Să se facă cît mai multe aplicări ale cunoștințelor învățate, deoarece, la aplicări, școlarul este ținut a face un lucru cu totul nou, un lucru în care în forma aceea pentru e în-a existat mai înainte; aici școlarul este productiv" („Școala practică", Tom. II, Nr. 11—12, februarie-martie 1884).

Chiar și din aceste cîteva citate se poate, credem, desprinde lesne ideea că V. Petri este *o figură pedagogică marcantă a tradițiilor progresiste moderne ale școlii noastre actuale.*



Profesorul și omul de știință ANGHEL MANOLACHE — octogenar

MEDALION

LA ÎMPLINIREA a 80 de ani de viață și a aproape șase decenii de activitate neobosită și în multe planuri pentru propășirea școlii și pedagogiei românești, conturarea unei personalități atît de complexe ca aceea a profesorului Anghel Manolache *este un act cu multiple semnificații, de bilanț al unei activități prodigioase; consemnare a unei certe și valoroase contribuții la dezvoltarea învățămîntului și a gîndirii pedagogice din țara noastră, la afirmarea acestora în cadrul unor prestigioase manifestări științifice internaționale; de prețuire, admirație și respect din partea tuturor celor care-i cunosc viața și activitatea; stimă și recunoștință din partea foștilor studenți, doctoranzi sau colaboratori apropiați — îndrumați cu un zel și generozitate exemplare; model pentru orice dascăl sau cercetător pe tărîmul educației de muncă asiduă și pasionată, de dăruire patriotică consacrate școlii și creșterii prestigiului pedagogiei românești.*

Este definitorie pentru personalitatea și activitatea profesorului Anghel Manolache *multitudinea direcțiilor în care și-a folosit pregătirea teoretică, științifică, bogata experiență acumulată și neobișnuita-i capacitate de muncă; întîi ca dascăl pe toate treptele de învățămînt, de la școala primară pînă la universitate, apoi ca pedagog teoretician, conducător de învățămînt, activist și îndrumător al organizațiilor de copii și tineret, cercetător în domeniul educației, om de știință. Să adăugăm că toate aceste planuri ale activității sale nu ni se înfățișează ca etape succesive în evoluția sa, ci ca aspecte care se îmbină, se completează și se sprijină reciproc într-un comportament profesional deosebit, manifestat cu consecvență pe tot parcursul carierei sale profesionale. Și toate acestea avînd ca unic și fundamental țel: slujirea cu abnegație a poporului căruia îi aparține, înflorirea continuă a școlii românești.*

S-a născut la Scrioștea, județul Teleorman, într-o familie de țărani, în 1905, în acea perioadă în care țărănimea își striga sărăcia și amarul și își manifesta revolta dovedind că nu mai poate suporta starea de sărăcie și ignoranță în care se afla. Aceste condiții social-economice aveau să lase impresii puternice și durabile asupra profesorului A. Manolache și să exercite o influență puternică asupra atitudinii sale, de-a lungul întregii sale vieți, în problemele fundamentale ale dezvoltării societății noastre. În aceste condiții a deprins cultul muncii și echilibrul moral, caracteristici ale poporului nostru de-a lungul întregii sale existențe.

După absolvirea gimnaziului din Roșiorii de Vede, tînărul A. Manolache *funcționează în anii 1923—1924 ca învățător suplinitor într-o școală sătească. Îl găsim apoi elev al Școlii normale din Făgăraș, după absolvirea căreia se întoarce în satul natal, ca învățător.*

Dar dorința fierbinte de a se instrui mai temeinic, setea de cultură îl determină pe tînărul învățător ca, începînd din anul 1930, să urmeze cursurile Universității din București, pentru ca în anii 1934 și 1935 să obțină diplomele de licență în litere și filosofie — specialitatea pedagogie — și licența în drept.

Încă din acest timp, în mai multe studii și articole („Cursurile pentru perfecționarea învățătorilor care predau la clasele V—VIII", „Carte, carte, carte" ș.a.), supune unei critici vehemente politica școlară și culturală a guvernanților și militează pentru asigurarea în fapt a posibilităților de învățătură tuturor copiilor de vîrstă școlară.

După terminarea studiilor universitare funcționează ca profesor la Colegiul Național „Nicolae Filipescu" de la Mînăstirea Dealu, unde se distinge ca pedagog, sădind cu pricepere, cu perseverență, optimism și admirabil exemplu personal, virtuți de muncă, cinste și demnitate elevilor săi. În același timp, activitatea de profesor la Colegiul Național îi oferă și prilejul afirmării preocupă-

rilor și aptitudinilor sale de cercetător, ce aveau să se manifeste constant în întreaga sa activitate, înființînd și conducînd timp de aproape un deceniu Laboratorul școlar de cercetări pedagogice și psihologice.

De la începuturile activității sale, profesorul A. Manolache s-a distins prin dorința susținută de perfecționare a propriei pregătiri științifice. Expresie a acestei preocupări, în 1946 obține doctoratul în pedagogie la Universitatea din București, sub îndrumarea științifică a lui G. G. Antonescu, cu o valoroasă lucrare, bazată pe temeinice studii și îndelungate cercetări experimentale despre „Disciplină, Libertate și Autoritate în educație".

După obținerea doctoratului este chemat în Ministerul Educației și Învățămîntului unde, timp de aproape două decenii, în calitate de secretar general și apoi de director general, și-a pus întreaga pregătire pedagogică și experiență în slujba înnoirii învățămîntului și pentru desfășurarea muncii de educație a tineretului școlar pe noi coordonate. Activitatea sa în cadrul conducerii departamentului educației tineretului este expresia concepțiilor pedagogice și a marilor opțiuni sociale și politice exprimate manifest în lucrarea „Școala Democrației", apărută cu puțin timp înainte, în 1945. Profesorul A. Manolache sesizează în acea frămîntată perioadă că „ne găsim la intersecția a două lumi... o lume care nu mai satisface, în care nu mai avem încredere, care se clatină și se destramă și o lume în curs de edificare".

Atitudinea profesorului Anghel Manolache vizează schimbările democratice către care se îndrepta societatea românească, adică o „democratizare a școlii, pentru a o pune în acord cu structura și cu nevoile de viață ale societății democratice" și care trebuia să însemne promovarea învățămîntului în slujba poporului, reforma adecvată a programelor analitice, democratizarea criteriilor de selecție pentru a prilejui accesul la cultură și ridicarea în ierarhia socială a tuturor copiilor, indiferent de proveniența lor socială ș.a.

În exercitarea atribuțiilor ce-i reveneau în Departamentul pentru educația tineretului, profesorul Anghel Manolache a desfășurat o activitate bogată și cuprinzătoare, aducîndu-și contribuția la organizarea în județe, orașe și comune a unor organisme de îndrumare metodologică a muncii de educație a elevilor, la crearea în școli a unor forme de activitate cultural-educativă, științifică, de autoconducere a elevilor. Pe linia acestor preocupări se înscriu numeroase studii și lucrări publicate în revistele: „Noua școală românească", „Caiete culturale", „Revista elevilor", „Studentul român", precum și „Îndrumătorul pentru activitatea cultural-educativă", unul pentru învățămîntul primar și altul pentru învățămîntul mediu (1948), a căror elaborare a coordonat-o. Semnificativ pentru metodologia muncii de educație este faptul că profesorul A. Manolache promova o concepție pedagogică nouă, științifică, constructivă vizînd mobilizarea și participarea activă a elevilor la propria lor formare.

Într-o etapă următoare, profesorul A. Manolache — îndeplinind funcția de director general, cu atribuții privind dezvoltarea învățămîntului preșcolar, primar, liceal, pedagogic, precum și educația extrașcolară, participă la realizarea unor acțiuni de mare amploare și însemnătate pentru dezvoltarea învățămîntului nostru în această perioadă de adînci prefaceri: alfabetizarea, cuprinderea în școală a tuturor copiilor de vîrsta școlii primare, trecerea la învățămîntul unitar și general de 7 ani, fundamentarea științifică a planurilor de școlarizare, îmbunătățirea conținutului învățămîntului ș.a.

Paralel cu munca în Ministerul Educației și Învățămîntului, profesorul Anghel Manolache își continuă activitatea de dascăl la catedră, începînd din anul 1948, fiind conferențiar și apoi profesor universitar, șef al Catedrei de pedagogie și psihologie de la Institutul de Cultură Fizică, iar după anul 1962 — profesor, șef de catedră și rector al Institutului Pedagogic din București, apoi pînă în 1971 este profesor și prorector al Universității din București.

În perioada în care s-a aflat la conducerea Institutului Pedagogic a inițiat organizarea Laboratorului școlar de cercetări pedagogice și psihologice și a Cabinetului de consultații pedagogice în Școala Nr. 3 din București, laborator menit să organizeze activitatea de cercetare pedagogică a cadrelor didactice din Institut și din școală, să-i antreneze în aceasta și pe studenți, oferindu-le un model pentru activitatea lor viitoare ca profesori-educatori, rezultatele cercetărilor fiind publicate în Caiet de pedagogie experimentală.

Atît ca organizator de învățămînt, cît și ca profesor sau cercetător al fenomenului de educație, a militat pentru realizarea unui sistem de pregătire a cadrelor didactice adecvat nevoilor învățămîntului și cerințelor societății noastre. Această preocupare se manifestă și în activitatea sa de formare a cadrelor de pedagogi-cercetători științifici — prin doctorantură sau prin îndrumarea directă a colaboratorilor. În calitate de conducător științific de doctorat în pedagogie, prin orientarea temelor de doctorat către probleme de reală importanță pentru perfecționarea activității practice și pentru dezvoltarea gîndirii pedagogice, prin îndemnul, sprijinul și exigența manifestată, ca și prin organizarea „Seminarului doctoranzilor" — veritabilă ucenicie a cercetării științifice, profesorul Anghel Manolache a format un impre-

sionant număr de specialiști români și străini.

Pentru profesorul A. Manolache, *cercetarea științifică în domeniul educației nu este un simplu auxiliar al activității didactice, ci cea dintîi condiție a realizării acesteia la un nivel științific corespunzător exigențelor sociale. Așa ne explicăm de ce, în întreaga sa activitate, munca didactică și preocuparea sistematică de investigare a fenomenului pedagogic constituie o unitate indisolubilă. Profesorul* A. Manolache *ne oferă modelul îmbinării calităților educatorului autentic cu cele ale cercetătorului cutezător și realist totodată, ale omului de acțiune și ale gînditorului profund. Principiul după care s-a condus — „dacă vrei să cunoști cercetează tu însuți" — a constituit un veritabil îndreptar în activitatea sa didactică și de creație pedagogică. Forța explicativă a acestei idei ne ajută să înțelegem de ce activitatea sa practică a însemnat în același timp un șir de căutări, de cercetări proprii făcute cu răbdare, cu stăruință și încredere în reușită. Din aceeași perspectivă putem aprecia ca o altă trăsătură a activității sale faptul că cercetarea științifică, departe de a fi privită ca un scop în sine, a fost considerată un mijloc de a rezolva probleme ale practicii școlare, de a deschide noi orizonturi teoriei pedagogice. Lucrările sale* Școala Democrației *(1945); Disciplina, Libertatea și Autoritatea în educație (1946); manualul de* Pedagogie *(1960, în colaborare) apărut în patru ediții, ca și alte numeroase studii, constituie contribuții la fundamentarea științifică a activității practice de instrucție și educație.*

Studiile consacrate operei și activității unor reprezentanți de seamă ai gîndirii pedagogice românești și universale, în rîndul cărora se impune ampla lucrare despre „Gîndirea pedagogică a generației de la 1848" (în colaborare, 1968), dezvăluie un alt aspect al concepției și atitudinii profesorului A. Manolache, *față de moștenirea pedagogică, caracterizată prin valorificarea tradițiilor înaintate, a ideilor progresiste, dar și prin discernămîntul propriu spiritului științific.*

Profesorul A. Manolache *fără să-și cruțe forțele, continuă să manifeste o vie curiozitate de a cunoaște ceea ce este nou, dovedește aceeași pasiune, o inegalabilă putere de muncă sistematică și perseverență. Rod al acestor însușiri și eforturi deosebite, opera pedagogică pe care a făurit-o și pe care continuă să o dezvolte a fost completată cu importante lucrări, printre care amintim:* Pedagogia socială—știința educației permanente a maselor de adulți *(1972), în colaborare, precum și lucrări de sinteză ca* Dicționarul de pedagogie, *1979 și primele două volume ale* Tratatului de istorie a învățămîntului din România *(1983) la a căror elaborare și coordonare și-a adus o contribuție deosebită.*

La începutul celui de-al nouălea deceniu de viață, profesorul A. Manolache *este înconjurat cu stimă și gratitudine de generații de profesori, pedagogi și numeroși colaboratori. Ne exprimăm, stimate tovarășe profesor, bucuria de a vă simți mereu prezent în viața școlii și a pedagogiei românești, dorința de a vă urma îndemnurile și exemplul viu pe care îl reprezentați pentru noi și vă urăm multă sănătate și noi împliniri. „La mulți ani!"*

Conf.univ. dr. ION T. RADU

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

Cercetarea și inovarea în învățămîntul superior

Lucrările mai vechi sau mai recente consacrate analizei învățămîntului superior debutau, în majoritatea lor, cu o constatare care devenise laitmotiv. Învățămîntul superior pregătește specialiști pentru toate domeniile cercetării, dispune de laboratoare și/sau centre de cercetare pentru toate sau aproape toate sectoarele de activitate, dar se preocupă prea puțin de propria cercetare sau de analiza sistematică a structurilor și activităților care-i sînt specifice. În prezent asistăm însă pe plan internațional atît la o extindere, cît și la o intensificare crescîndă a cercetării și analizei învățămîntului superior. Ilustrative în acest sens sînt diversele proiecte de cercetare, numărul din ce în ce mai mare al cărților și studiilor ce-i sînt dedicate, inovațiile și schimbările inițiate și aplicate, colocviile și simpozioanele consacrate schimburilor de informații și experiențe. Un nou domeniu al științelor educației tinde să se constituie în continuarea unor preocu-

păr mai vechi. Este vorba de pedagogia universitară.

Un astfel de domeniu își are propriile anticipări și poate chiar tradiții în cercetarea educațională din țara noastră. În prezent noi solicitări și așteptări, noi preocupări și analize se dezvoltă sau se întrevăd. Ele au ieșit cu pregnanță în evidență în cadrul simpozionului național *desfășurat în zilele de 1—2 februarie a.c. sub genericul* „Calitate, eficiență și participare în aplicarea metodologiei didactice universitare."

În urmă cu doi ani Universitatea din București a organizat un laborator de didactică universitară menit să coordoneze cercetările, schimburile de experiență didactică și inovațiile inițiate și generalizabile în diverse facultăți. În același timp, și alte institute sau chiar facultăți din diverse centre universitare au inițiat și finalizat astfel de activități. Iată de ce devenise necesară organizarea unui simpozion național prin care să se afirme atît elementele de continuitate a cercetării, ale inovării învățămîntului superior, cît și cele de ultimă sau viitoare noutate. Universitatea din București, împreună cu Comisia națională pentru U.N.E.S.C.O., au dat curs unei astfel de inițiative. Trebuie să menționăm că ea a venit în întîmpinarea unuia din comandamentele formulate de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Raportul prezentat la Congresul al XIII-lea al partidului: *„Este necesar să perfecționăm și să ridicăm continuu nivelul general al întregului învățămînt, asigurînd pentru toate sectoarele cadre bine pregătite, cu înalte cunoștințe profesionale, tehnice și științifice"*.

Cuvîntul de deschidere a simpozionului, rostit de prof. univ. dr. George Ciucu, adjunct al ministrului educației și învățămîntului, a circumscris cu claritate sarcinile care revin învățămîntului superior pe temeiul documentelor de partid și unele din direcțiile viitoare ale cercetării din didactica universitară. Rectorul Universității din București, prof. univ. dr. Ioan Iovit Popescu, a prezentat în mod sintetic unele rezultate ale inovării didactice universitare și impactul lor asupra perfecționării activităților instructiv-educative sau asupra creșterii eficienței învățării și cercetării studențești. Unele preocupări internaționale ale U.N.E.S.C.O. în domeniul studiului sistematic și comparativ al învățămîntului superior au fost relevate de prof. univ. dr. Dumitru Chițoran, reprezentant al „Centrului european U.N.E.S.C.O. pentru învățămîntul superior" (CEPES), pentru ca apoi prof. univ. dr. Ion Drăgan să prezinte forme și direcții ale cooperării dintre țara noastră și U.N.E.S.C.O. în domeniul pedagogiei universitare și în alte domenii ale studiului învățămîntului.

Simpozionul a fost astfel organizat încît să pună cu pregnanță în evidență cele mai reprezentative și actuale preocupări de perfecționare a activităților din învățămîntul superior. Au fost relevate moduri de abordare, rezultate ale cercetărilor întreprinse, direcții noi de investigare și aplicare. Cele aproape 60 de comunicări susținute, discuțiile și schimburile de experiență, prezența unor participanți din institute și centre universitare diverse au reușit să contureze o problematică teoretică de cert interes și cu importante implicații practice. Evidențiez cîteva din concluziile generale ale acestui simpozion, așa cum ele ni s-au relevat în final.

Mai întîi să subliniem că analiza și cercetarea învățămîntului superior nu mai apar ca raliindu-se unui mod singular de abordare. Nu mai este posibil să se susțină că o problemă sau alta pot fi cercetate dintr-o perspectivă mică decît cu riscul de a asimila, în mod implicit sau explicit, distorsiuni de interpretare și aplicare. Studiul învățămîntului superior se dovedește a fi prin excelență interdisciplinar. Lingvistica și psihologia, economia și pedagogia, sociologia și matematica, științele tehnologice și filosofia, informatica și antropologia sînt numai cîteva din disciplinele specializate care concură la abordarea diverselor activități universitare. Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția (acad. Radu Voinea), comunicarea în condiții de instruire și învățare (acad. Ion Coteanu), experimentele pedagogice în pregătirea inginerilor (acad. Gheorghe Buzdugan), selecția și promovarea valorilor în învățămîntul superior (acad. Caius Iacob), cultura și formarea prospectivă a personalității (prof. univ. dr. Sanda Ghimpu), noile funcții ale universității în condițiile societății contemporane (prof. univ. dr. Vasile Cătuneanu și lector univ. dr. Emil Păun), domeniile de consacrare contextuală a didacticii universitare (prof. univ. dr. Dumitru Chițoran și lector univ. dr. Lazăr Vlăsceanu), sînt numai cîteva din temele prin care a fost relevată și probată necesitatea modului interdisciplinar de analiză a activităților și problemelor specifice învățămîntului superior. Instrumentele de investigare, tipurile de ipoteze, căile de inovare-aplicare-dezvoltare, modalitățile de interpretare, instruirea unor practici universitare de organizare și dirijare a învățării sînt tot atîtea domenii specifice cercetării școlii superioare pe care trebuie să le analizăm și dezvoltăm pe baza unor demersuri eminamente interdisciplinare. Cercetarea din universități și institute împreună cu munca și învățarea ajung să atingă niveluri mai înalte de eficiență și eficacitate în măsura în care se bazează, în planul organizării și desfășurării lor, pe rezultatele cercetărilor întreprinse asupra învățămîntului superior. Perspectiva multi- și interdisciplinară de întreprindere și finalizare a cercetărilor privind învățămîntul superior sau oricare alt domeniu al educației și învățămîntului a condus în mod firesc la punctul de vedere, din ce în ce mai mult acceptat, că termenul generic

de pedagogie nu mai reușește să acopere nici problematica și nici orizonturile noilor investigații, aplicații sau dezvoltări teoretice. Sintagma **științe ale educației** pare să fie mult mai bine adecvată atît pentru a cuprinde diversele unghiuri de abordare integrată, cît și pentru a subsuma varietatea teoriilor „regionale", consacrate unui domeniu sau altul al educației și învățămîntului. Nu ar fi, deci, vorba de o simplă schimbare de denumire, ci de o deschidere nouă a abordărilor teoretice și finalizărilor practice. Probabil că o analiză a acestei „deschideri" și a implicațiilor sale s-ar dovedi necesară pentru viitorul cercetării educaționale de la noi.

În al doilea rînd, conținutul comunicărilor prezentate în cadrul simpozionului național a relevat nu numai diversitatea preocupărilor, ci și cristalizarea unor teme sau a unor direcții de inovare, dezvoltare și aplicare. Vom menționa numai cîteva dintre acestea. În domeniul structurilor școlare au fost analizate funcții, activități și mai ales forme noi de integrare practică armonioasă a unităților de învățămînt, cercetare/proiectare și producție. De asemenea, au fost propuse căi de analiză a fluxurilor școlare în relație cu necesarul social de forță de muncă și cu tranzițiile actuale sau viitoare din știință și tehnologie. De exemplu, conf. dr. Adrian Gheorghe și dr. Mihai Stoică au dezvoltat un model teoretic de previzionare a necesarului social de ingineri energeticieni în funcție de tranzițiile produse în știință și tehnolcgie și de politica energetică a țării noastre. Curbele predictive au fost comparate cu evoluția ritmurilor de pregătire a inginerilor ce aparțin categoriei menționate pentru a detecta convergențe, disparități și direcții viitoare de acțiune. Rezultatele se pot dovedi profitabile pentru planificarea fluxurilor școlare sau pentru dezvoltarea unor modele de planificare optimală a învățămîntului superior. Alte intervenții, bazîndu-se pe premisa că structurile școlii superioare dispun de un grad înalt de flexibilitate și adaptabilitate la structurile economico-productive în dezvoltare ale societății noastre socialiste, au subliniat necesitatea orientării anticipative permanente a activităților și componentelor dintr-un institut sau facultate. O atenție deosebită a fost astfel acordată organizării conținuturilor transmise universitar, propunîndu-se: formarea specialistului cult—sarcină fundamentală a universității (prof. univ. dr. Vasile Bunescu), criterii de optimizare a elaborării planurilor de învățămînt (prof. univ. dr. Gheorghe P. Apostol), căi și forme de aplicare a modularității (conf. univ. dr. Aculin Cazacu), direcții posibile de evoluție a conținuturilor școlare în următoarele două decenii (prof. univ. dr. George Văideanu) etc.

Cum era și firesc, multe intervenții au fost consacrate dezvoltării și aplicării didacticii universitare, care tinde tot mai mult să se afirme ca o veritabilă tehnologie a instruirii. Conf. univ. dr. Ioan Cerghit a prezentat orientările și tendințele actuale din didactica universitară, pentru ca prof. univ. dr. ing. Mihai Atanasiu și dr. ing. Nicolae Manafi să ilustreze o astfel de tendință prin demonstrarea modului în care este folosibil calculatorul în examinarea studenților. O atenție deosebită a fost acordată aplicării metodelor activ-participative de grup în activitatea seminarială (lector univ. dr. Mielu Zlate, conf. univ. dr. Adrian Neculau), căilor de stimulare a intereselor studenților pentru învățare (lector univ. dr. N. Oprescu), caracteristicilor seminariilor la disciplinele de învățămînt fără examen (conf. dr. Ion Gh. Stanciu), organizării lucrărilor de laborator la biologie (lector univ. dr. Anca Ciolac-Rusu), tratării problematizate a istoriei (conf. univ. dr. Gheorghe Iscru), modernizării prelegerii universitare (lector univ. dr. M. Călin) etc. Caracterizarea studenților în situații de învățare și analiza comportamentului critic-constructiv sau creativ au constituit preocupări în intervenții de tipul celor susținute de prof. univ. dr. P. Popescu-Neveanu, lector univ. dr. S. Toma, lector univ. dr. P. Constantinescu, lector univ. dr. I. Neacșu, lector univ. dr. N. Mitrofan, lector univ. dr. Stan Pănțuru, lector univ. dr. Tinca Crețu etc.

Un grup special de lucru s-a concentrat asupra analizei structurilor și strategiilor de formare și perfecționare a personalului didactic. În acest sens au fost relevate noi coordonate ale activității de formare și perfecționare a personalului didactic (conf. dr. Ion T. Radu), căi de realizare a autoperfecționării prin implicarea activă în cercetarea științifică și pedagogică (conf. univ. dr. Ion Jinga), condiții ale eficienței practicii pedagogice studențești (prof. univ. dr. Andrei Cosmovici, lector univ. dr. Ion Borcă, lector univ. dr. C. Popescu), posibilități de utilizare a grilelor de observație sistematică pentru identificarea și formarea competențelor pedagogice (lector univ. dr. Dan Potolea), precum și alte aspecte.

Este interesant să fie menționat că participanții la simpozion aparțin universităților și institutelor politehnice, medicale, economice sau de agronomie, că formația lor de bază este foarte diversă, de la profesor la economist sau de la inginer la medic. Cu toții însă lucrează în învățămîntul superior în ipostaza de cadre didactice. Cercetarea științifică din domeniul de specialitate se îngemănează cu analiza reflexivă, creatoare a structurilor, funcțiilor și activităților specifice școlii superioare. În același timp, a rezultat cu pregnanță necesitatea aprofundării cercetării sistematice și specializate a învățămîntului superior, prin institutiri și dezvoltări instituționale adecvate.

Dr. LAZĂR VLĂSCEANU

Psihologia și eficiența educației

LA COLOCVIUL DE PSIHOLOGIE din 14—15 decembrie 1984 s-au expus și analizat, în cele 243 comunicări, ca și în cele din plenară, sarcinile psihologiei românești în lumina tezelor dezvoltate la cel de al XIII-lea Congres al P.C.R. Vom insista în cele ce urmează asupra problemelor de psihologie pedogogică și educațională, probleme cu atît mai de actualitate cu cît anul 1985 a fost proclamat „An Internațional al Tineretului", or tinerețul este beneficiarul principal al „învățării", proces ce constituie osatura principală implicată în progresul și dezvoltarea socială.

Cinci direcții s-au conturat la Colocviul de psihologie, direcții ce sînt consonante cu cele din Psihologia educațională în genere. Ele se manifestă ca *tendințe contemporane de dezvoltare a psihologiei educaționale.*

1. Este pregnantă disputa de control și conturare a fenomenelor legate de *expectanțele (așteptările) profesorilor* cu privire la randamentul posibil al fiecărui elev din clasele sale. Față de acestea se conturează în mod complementar expectanțele elevilor față de profesori. Prima secvență a acestei duble intercorelări de expectanțe se exprimă prin *fenomenul Pygmalion* (Rosenthal și Jakobson) și a dus la numeroase cercetări concrete.

2. Se dezvoltă din ce în ce mai mult *problemele de inginerie educațională.* Aceasta se referă la învățarea perseverenței, a rezistenței la stres și la anxietate, la învățarea acceptanței de sine și la învățarea acceptanței noului, toate acestea constituind o instrumentare fortifiantă a personalității.

3. O altă tendință pregnantă în psihologia educațională se referă la *verificarea ideilor legate de absorbția (învățarea) de informație la vîrstele mici,* cînd încă nu este dezvoltat satisfăcător instrumentarul logic clasificator. Se consideră că jumătate din nivelul capacităților de cunoaștere și al informațiilor ce se stratifică se dobîndesc pînă la 4 ani și încă 30% pînă la 6 ani. Acest fapt pune probleme acute privind educația în familie și educația la vîrstele mici și creează un nou statut acestora.

4. La acestea se adaugă *tematica învățării profesiei* și a reciclărilor, tematici ce au tendința de a deveni de prim plan dată fiind presiunea revoluției științifico-tehnice, modificările ce au loc în structurile profesiilor și în valoarea lor contribuantă social.

5. În fine, se conturează și dezvoltă tot mai mult probleme legate de *dinamica „identității"* ca nucleu al personalității. Identitatea se construiește prin *identificări* și *sentimente de apartenență* (de țară, familie, grupuri sociale, profesie, organizații obștești și politice, etc).

Pe *plan relațional* au fost studiate mai ales relațiile eu-tu-el, ca relații colocviale ce alimentează dinamica intimă a conștiinței. Este oportună disecția mai amplă a identității integrante și participante social, implicate în dialogurile de conștiință; noi-voi-ei. Aceste din urmă sînt mai greu de surprins.

Fiind legate de cercetări concrete determinate metodologic în spațiu și timp, *activitatea psihologilor în cercetare reprezintă nu numai o achiziție a științei despre om — cea mai complexă ființă și cea mai greu de studiat —, ci și un proiect stimulativ și formativ ce a pătruns în dialectica dezvoltării ontogenetice psihice, în dinamica resorturilor interrelaționale sociale și a dezvoltării lor* — și, ca știință, psihologia poate surprinde doar ceea ce a elaborat totalitatea relațiilor sociale și reflectarea de către psihicul uman a existenței sociale. Sînt necesare, în continuare, reevaluări critice, efectuarea de coerente și apropierea mai profundă de rădăcinile educației și dezvoltării multilaterale a personalității umane constructive și încărcate de aspirații, de dorința de pace și de prosperitate socială. Colocviul de psihologie a făcut o secțiune transversală în aceste probleme și în acele ale propriilor mijloace de cercetare ale psihologilor din țara noastră.

Prof. univ. dr. URSULA SCHIOPU

(Urmare din p. 32)

sistematică, lucrarea dezvăluie principalele direcții și repere ale *pregătirii elevilor pentru autoinstruire:* orientarea școlară și profesională, dezvoltarea intereselor cognitive, familiarizarea cu tehnicile muncii intelectuale (folosirea manualului, citirea rapidă, citirea eficientă, elaborarea planului de idei, luarea notițelor, notele de lectură, orientarea lecturii suplimentare, orientarea preocupărilor de cercetare, efectuarea temelor pentru acasă). Un loc aparte a fost rezervat regulilor privind condițiile de învățare, prezentării unor modele de strategii eficiente, precum și unui set de „reguli de ținut minte" deosebit de utile pentru asigurarea progresului muncii intelectuale.

Orientarea autoeducației moral-politice și patriotice fiind considerată, pe drept cuvînt, o direcție esențială a demersului analizat, lucrarea îi consacră un spațiu distinct — loc de prezentare, ca și în situațiile precedente, a multor jaloane folositoare activității practice. În sfîrșit, sub pretextul relevării incontestabilului fapt de viață că dezvoltarea capacității de autocunoaștere și autoapreciere constituie condiția esențială a autoeducației și a orientării școlare și profesionale, autoarele inserează în lucrare seturi de *îndrumări metodice* aferente unor situații curente din activitatea școlară. Varietatea exemplelor oferite fortifică demersul întreprins, sporește interesul pentru lucrare și îi subliniază utilitatea pentru oricare dintre practicienii domeniului inepuizabil al muncii educative.

Dragostea și căsătoria*

În Raportul la cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român, document de inestimabilă valoare teoretică și practică, expresie a gîndirii creatoare și a activității revoluționare a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, referindu-se la tineretul patriei noastre, afirma: „Avem un tineret minunat, care desfășoară o activitate multilaterală, fiind prezent în toate sectoarele, pe toate șantierele, aducîndu-și, împreună cu toți oamenii muncii, o contribuție activă la dezvoltarea patriei noastre" (p. 68—69).

Pentru a răspunde sarcinilor multiple pe care le solicită societatea noastră, tineretul trebuie educat și format în spiritul unei concepții sănătoase asupra muncii și vieții, asupra rolului său de maximă importanță pentru dezvoltarea armonioasă a mecanismului social. În acest context, cunoașterea mecanismelor psihosociale specifice vîrstei tinere, a dependențelor lor sociale, a diverselor tipologii umane reprezintă un potențial cognitiv a cărui actualizare este de maximă importanță pentru viața socială în ansamblul ei.

Aceste probleme își găsesc o sistematizare și o interpretare pe baze experimentale în lucrarea lui Nicolae Mitrofan *Dragostea și căsătoria*.

Necesitatea permanenței familiei întemeiate pe sentimente reciproce de stimă și respect, de afecțiune și întrajutorare, este justificată prin deosebirea dintre dragostea de emoție și dragostea ca sentiment. În timp ce emoția de îndrăgostire este o manifestare afectivă intensă, dar de scurtă durată, bazată pe aprecierea calităților exterioare ale partenerului de sex opus, sentimentul de dragoste răspunde unor necesități profunde atît de ordin psihologic-individual, cît și social. Dacă emoția de îndrăgostire nu poate asigura o garanție pentru stabilitatea legăturilor afective necesare funcționalității cuplului conjugal, sentimentul de dragoste devine factorul primordial al evoluției normale a acestuia. Emoția de îndrăgostire este o expresie pur afectivă a personalității, în timp ce sentimentul de dragoste presupune, pe lîngă manifestarea afectivă, cunoașterea și aprecierea partenerului, nu numai pe baza calităților fizice, dar în primul rînd a celor morale, în vederea constituirii unei legături permanente ce va deveni o căsătorie durabilă, o comunicare de sentimente și interese. Ea implică un atașament reciproc, real și profund, ce presupune asemănare de caracter, înclinații, concepții și idealuri comune. De aceea, este important ca între momentul constituirii cuplului erotic și momentul constituirii cuplului conjugal să existe un suficient interval de timp în vederea cunoașterii reciproce a partenerilor.

Familia este elementul fundamental al societății, așa cum prevede legislația țării noastre. A te îndrăgosti este un act personal, a te căsători este o cerință socială. Viața de familie nu trebuie privită unilateral, aceasta fiind alcătuită dintr-un complex de funcții care se întrepătrund și se condiționează reciproc, alături de funcțiile biologic-sexuală și reproductivă existînd funcțiile: economică, psiho-afectivă, instructiv-formativă, educațională etc.

Rezultatele unor cercetări efectuate în țara noastră demonstrează seriozitatea marii majorități a tineretului în ce privește concepția sa despre căsătorie și viața de familie, atitudinea lui fiind determinată de idealul moral al societății socialiste multilateral dezvoltate, de educația primită în acest sens în familie și școală.

O problemă importantă pusă în discuție în lucrarea pe care o prezentăm o constituie pregătirea tinerilor pentru viața de familie, determinarea lor de a se căsători și a avea copii pe care să-i educe în spiritul idealurilor societății noastre socialiste. Autorul se referă la exagerările de care dau dovadă unii părinți în educarea copiilor: severitate excesivă, indulgență nejustificată, frînarea inițiativei etc., clasificînd acești părinți în mai multe tipuri: rigizi, boemi, anxioși, infantili, incoerenți, prea indulgenți, prea tandri, zeflemitori etc.

În ce privește metodele de pregătire a tinerilor pentru viața de familie, Nicolae Mitrofan se referă la mijloacele de informare individuale (discuții particulare, furnizarea de cunoștințe în cadrul problematicii unor discipline școlare, cărți, articole de presă, emisiuni de radio și televiziune etc.), dar și la participarea tinerilor la activități colective: excursii, tabere, reuniuni. Cele mai eficiente metode formative utilizate în cadrul activității școlare (orele de dirigenție) și a celei extrașcolare (cercul de pregătire pentru viața de familie) sînt studiul de caz și jocul de rol. Primul este definit de autor ca o situație concretă în care este vorba de contexte, detalii reale, personaje, fapte și evenimente, opinii și atitudini înlănțuite între ele, astfel încît să dea naștere la o problemă. Jocul de rol presupune transpunerea individului în condițiile altei persoane implicate într-o anumită situație de viață.

În vederea intercunoașterii partenerilor cuplului erotic autorul prezintă mijloacele elaborate pentru aflarea structurii personalității celor investigați, avînd ca punct de plecare diferitele categorii ale tipologiilor umane.

Acestea sînt numai o parte din multiplele și variatele probleme ale cărții lui Nicolae Mitrofan. Bazată pe cercetări psihologice de actualitate și pe investigații personale, lucrarea constituie un mijloc eficient de informare pentru tineri și un util instrument de lucru în mîna educatorilor.

VIOREL ALECU

* Nicolae Mitrofan, *Dragostea și căsătoria*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1984.

Emilian Dimitriu

LA CONTRIBUTION DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION À L'ACCOMPLISSEMENT DES DIRECTIVES DU XIIIe CONGRÈS DU P.C.R.

L'auteur donne une réponse à la question „Quelle peut être la contribution des sciences de l'éducation à l'accomplissement des Directives fixées par le XIIIe Congrès?", en développant les thèmes suivants: qu'entendons-nous par les sciences de l'éducation, quel est l'objet de recherche et d'optimisation de ces sciences et comment accentuer la caractère transformateur de la „recontre" des sciences de l'éducation avec leur objet. La conclusion des analyses est que l'augmentation du besoin d'éducation dans notre société est constamment accompagné de l'accroissement des nécessités et des exigences placées devant les sciences de l'éducation.

Traian Pop

L'ANNÉE INTERNATIONALE DE LA JEUNESSE – INITIATIVE DE LA ROUMANIE SOCIALISTE AYANT UN LARGE ÉCHO MONDIAL

L'auteur relève la manière dont, à l'iniative de notre pays, l'Organisation des Nations Unies a décidé que l'an 1985 soit commémoré, par les Etats et les peuples du monde, comme l'Année Internationale de la Jeunesse. Le généreux thème de l'Année — „Participation, Développement, Paix" — réunit des aspirations majeurs du monde contemporain, impliquant la croissance du rôle actif, militant, de la jeune générations dans la vie des nations, de la communauté internationale dans son ensemble.

On y présente les actions consacrées à l'AIJ ayant été organisées dans l'étape préparatoire, ainsi que les principales actions et animations qui auront lieu en Roumanie sous l'égide de Comité National Roumain pour l'AIJ.

George Văideanu

THE PROMOTION OF INTERDISCIPLINARITY IN PRE-UNIVERSITY EDUCATION

PRELIMINARY CONCLUSIONS OF A RESEARCH INITIATED IN 1982

On the basis of many bibliographic arguments and his own research, the author demonstrates that, within the educational process, the highlighting of fundamental concepts several disciplines have in common and of the conexions between disciplines leads to an increased efficiency of teaching, a greater capacity of making use of the knowledge acquired and a wider transfer of ideas and teaching methods from one discipline to another. It is considered that an interdisciplinary education could help the pupils get a general outlook on life and universe, better assimilate the fundamental values discern more easily the aims from the means.

Андрей Данчули

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕД НОВЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ, ВЫТЕКАЮЩИМИ ИЗ РЕШЕНИИ XIII СЪЕЗДА РУМЫНСКОЙ КОММУНИСТИЧЕСКОЙ ПАРТИИ

Автор подчеркивает главные задачи, стоящие перед педагогическими науками, педагогическим исследованием, в виду разрешения особых задач, стоящих перед школами в свете документов XIII Съезда Румынской коммунистической партии.

Sommaire — Contents — Содержание 2/1985

E. Dimitriu, La contribution des sciences de l'éducation à l'accomplissement des directives du XIII^e Congrès du parti et des tâches de grande responsabilité qui incombent à l'ensignement ● A. Dancsuly, La recherche pédagogique devant les nouveaux impératifs découlant des résolutions du XIII^e Congrès du parti ● T. Pop, L'Année internationale de la jeunesse — initiative de la Roumanie socialiste ayant un large écho mondial ● Al. Ghitera, La jeunesse — une force puissante dans la lutte pour la paix et le progrès social ● Gh. Anghel, I. Truță, 200 ans depuis le soulèvement populaire de 1784—1785 — une page émouvante d'éducation patriotique et révolutionnaire des élèves ● E. Jișa, Compréhension et appréciation morale dans la pré-adolescence ● Gh. Fleancu, L'exercice civique dans l'adolescence ● I. Derșidan, La formation de l'esprit révolutionnaire des élèves par l'intermédiaire de la poésie patriotique ● S. Cernichievici, L'éducation pour la vie de famille dans l'école ● M. Buga, L'éducation patriotique et révolutionnaire des élèves au centre de l'activité du professeur principal ● M. Georgică, La révision — étape de transfer des connaissances acquises à de nouvelles situations ● E. Năvodaru, P. Ion, Méthodes de stimuler les élèves par l'utilisation organisée des livres dans l'école primaire ● V.-Aura Păuș, Les vertus des méthodes actives-participatives dans la réalisation de la motivation des élèves pour l'étude des langues étrangères ● M. Iovan, L'Orientation scolaire et professionnelle requiert une attention constante de la part des enseignants ● P. Bejenaru, Gh. Prelipceanu, L'éducation technologique — prémisse de la formation professionnelle ● G. Văideanu, La promotion de l'interdisciplinarité dans l'enseignement pré-universitaire ● F. Crețu, La recherche interdisciplinaire à travers les activités liées à la leçon de géographie ● D. Muster, Le professeur Onisifor Ghibu et une initiative de «nouvelle école» entre les deux guerres mondiales ● I. Cremer, Un grand pédagogue moderne transylvain — Vasile Petri ● I. T. Radu, Anghel Manolache, un remarquable professeur et homme de science ● L. Vlăsceanu, Une prestigieuse réunion scientifique consacrée à la recherche et à l'innovation dans l'enseignement supérieur ● U. Șchiopu, La psychologie et l'efficience de l'éducation dans la société contemporaine ● Livres — Idées

E. Dimitriu, The contribution of the sciences of education to the fulfilment of the directives of the 13^rd Congress of the party and of the great responsible tasks incumbent upon teaching ● A. Dancsuly, The pedagogic research and the new requirements deriving from the decisions of the 13^rd party Congress ● T. Pop, The International Youth Year — an initiative of socialist Romania having a wide international echo ● Al. Ghitera, The youth — a major force in the struggle for peace and social progress ● Gh. Anghel, I. Truță, 200 years since the peasant revolt of 1784—1785 — an impressive page of patriotic and revolutionary education of the pupils ● E. Jișa, Understanding and moral judgement during pre-adolescence ● Gh. Fleancu, The civic exercice during the teen-age ● I. Derșidan, The education of the pupils in a revolutionary spirit through the patriotic poetry ● S. Cernichevici, School educates for family life ● M. Buga, The patriotic and revolutionary education of the pupils in the focus of the activity of the head teacher ● M. Georgică, The revision — a stade of transfer of the knowledge acquired to kew situations ● E. Năvodaru, P. Ion, Method to stimulate the pupils by using the books in an organized way in the primary school ● V.-Aura Păuș, The virtues of the participating methods in stimulating the pupils to learn foreign languages ● M. Iovan, Shool and vocational orientation requires a constant attention on the part of the teachers ● P. Bejenaru, Gh. Prelipceanu, Technological education — a premise of the vocational training ● G. Văideanu, Promoting interdisciplinarity in pre-university education ● F. Crețu, Interdisciplinary research through the geography-related activities ● D. Muster, Teacher Onisifor Ghibu and a «new school" initiative between the two wars ● I. Cramer, A great modern teacher of Transylvania — Vasile Petri ● I. T. Radu, Anghel Manolache, a remarkable teacher and scientist ● L. Vlăsceanu, A noteworthy scientific meeting devoted to research and innovation in the higher education sistem ● U. Șchiopu, Psychology and the efficiency of education in the contemporary society ● Books — Ideas

Емилиан Димитриу, Вклад воспитательных наук в осуществлении директивы XIII Съезда партии высокоответственные задачи образования ● Андрей Данчули, Педагогическое исследование перед новыми требованиями, вытекающими из решений XIII Съезда Румынской коммунистической партии ● Траян Поп, Международный год молодежи, инициатива социалистической Румынии с широким международным откликом ● Александру Гитера, Молодежь — мощная сила в борьбе за мир и социальный прогресс ● Георге Ангел, Иоя Трушу, 200 лет со времени народного восстания от 1784—1785 гг. волнующая страница патриотического и революционного воспитания учеников ● Еуджения Жиша, Моральные оценки и договоренности в ранней юности ● Иоан Дершидан, Формирование революционного духа у учеников путем преподавания и изучения патриотических стихотворений ● Георге Флеанку, Гражданские упражнения в юношеском возрасте ● Сильвия Черниевичи, Семейное воспитание в школе ● Мария Буга, Патриотическо-революционное воспитание учеников — в центре внимания классного преподавателя ● Маноле Джорджика, Повторение — рассмотрение под новым углом всего того, что усвоил во время учебы ученик ● Елена Нэводару, Пэуна Ион, Способы активизации учеников посредством организованной работы с книгой в начальных классах ● Виорика-Аура Пэуш, Значения активно-вовлекательных методов в осуществлении мотивировки учеников для изучения иностранных языков ● Марциан Иован, Школьная и профессиональная направленность — в постоянном внимании преподавателей ● Петре Бежеару, Георге Прелипчану, Технологическое воспитание — предпосылка усвоения профессии ● Георге Вэидяну, Интердисциплинарность в докуниверситетском образовании ● Флорин Крецу, Интердисциплинарное исследование по географии посредством внеклассовой деятельности ● Думитру Мустер, Профессор Онисифор Гибу и инициатива «Новой школы» в межвоенный период ● И. Кремер, Великий трансильванский педагог — Василе Петри ● Иоя Т. Раду, Выдающийся преподаватель и ученый — восьмидесятилетний Ангел Манолаке ● Лазар Влэсчану, Престижная научная сессия на тему исследования и нововведений в высшем образовании ● Урсула Шкиопу, Психология и эффективность воспитания в современном обществе ● Книги — Идеи.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

I 4158

Revista de PEDAGOGIE

3

martie 1985
anul XXXIV

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS

- Politehnizarea învățămîntului — condiție principală a adaptării rapide a muncitorilor la dinamica profesiunilor
- Dezvoltarea impetuoasă a forțelor de producție și sarcinile de mare răspundere ce revin învățămîntului din documentele Congresului al XIII-lea al P.C.R.
- Un model de diferențiere și motivare a instruirii — premise teoretice
- Formarea deprinderilor de muncă intelectuală prin studiul literaturii în gimnaziu
- Actul comunicării și efectele lui în procesul instructiv-educativ
- Orientări și tendințe actuale în didactica universitară
- Tradiție și modernitate în învățămînt și cercetarea pedagogică

Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 3/1985

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate
se pot abona
prin „ROMPRESFILATELIA"
— sectorul export-import presă
P. O. Box 12—201,
telex 10376,
București,
Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40

Sumar

CONSTANTIN BĂLĂ — Politehnizarea învățămîntului — condiție principală a adaptării rapide a muncitorilor la dinamica profesiunilor 1

GHEORGHE CĂLBUREANU — Dezvoltarea impetuoasă a forțelor de producție și sarcinile de mare răspundere ce revin învățămîntului din documentele Congresului al XIII-lea al P.C.R. 3

ANUL INTERNAȚIONAL AL TINERETULUI

MARIN MANOLESCU — Orientări tematice actuale și de perspectivă în cercetarea științifică a tineretului 6

CERCETAREA PEDAGOGICĂ
ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ION NEGREȚ — Un model de diferențiere și motivare a instruirii — premise teoretice 9

MARIN CĂLIN — Modelul moral de conduită, ca valoare în acțiunea educativă 12

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

FLORIAN BERECHET — Modele de exerciții de calcul mintal .. 15

LIZICA MIHUȚ — Formarea deprinderilor de muncă intelectuală prin studiul literaturii în gimnaziu 18

SABIN SELAGEA — Temă, context, situație — categorie fundamentale în procesul învățării limbilor străine 21

ILIE CARAMAN, ALEXANDRU BÎRLĂDEANU — Valorificarea valențelor orei de informare politică în formarea spiritului combativ la elevi 25

ELENA NICA, DUMITRU NICA — Cercurile de elevi — surse de stimulare a capacității creatoare, mijloc de inițiere a elevilor în munca de cercetare 28

VASILE RACHIERU — Implicațiile educative ale filateliei în predarea istoriei 30

LUCIA BĂLAN — Modalități de realizare a gimnasticii ritmice în activitatea cu preșcolarii 34

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ
ȘI PREGĂTIREA TINERETULUI PENTRU MUNCĂ

LETIȚIA PINTEA — Colaborea școală-întreprindere, modalitate eficientă de orientare a tineretului spre profesiuni prioritare 36

PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR

ION COTEANU — Actul comunicării și efectele lui în procesul instructiv-educativ 40

IOAN CERGHIT — Orientări și tendințe actuale în didactica universitară 42

CONSULTAȚII

IOAN JINGA — Conducerea unității școlare — creativitatea în actul de îndrumare și control 46

DEZBATERE

NICOLAE MOLDOVAN — Predarea interdisciplinară a științelor sociale — modalitate eficientă de însușire a cunoștințelor de către elevi 50

MASĂ ROTUNDĂ

ANDREI DANCSULY, MARIN CĂLIN, EMIL PĂUN, DAN POTOLEA, ION ROMAN, LAZĂR VLĂSCEANU — Tradiție și modernitate în învățămînt și cercetarea pedagogică ... 54

PUNCTE DE VEDERE

EMIL VERZA — Fișa psihopedagogică de cunoaștere și caracterizare a copilului din grădinițele și școlile speciale 60

MEDALION

ION RADU, MIRON IONESCU — Profesorul Dumitru Salade la 70 de ani 62

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

NICOLAE OPRESCU — Unitate și continuitate în predarea matematicii 63

CĂRȚI — IDEI

ADRIAN MIROIU — Logica — manual școlar 45

CORNELIU VASILE — Educația ateist-științifică a pionierilor și șoimilor patriei 53

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Politehnizarea învățământului — condiție principală a adaptării rapide a muncitorilor la dinamica profesiunilor

Prof. dr. ing. CONSTANTIN BĂLĂ
Institutul Politehnic din București

O ANALIZĂ A TRANSFORMĂRILOR PETRECUTE ÎN ULTIMELE DOUĂ DECENII în învățământul românesc de toate gradele, pune în evidență progresele înregistrate în legăturile realizate cu viața societății noastre prin integrarea sa organică cu cercetarea științifică și producția, prin perfecționarea conținutului său în corelație cu dezvoltarea științei și tehnicii. În întregul învățământ organizat în țara noastră au fost aplicate principiile călăuzitoare adoptate de partidul nostru și ridicate la rangul de politică de stat; luîndu-se de bază cerințele actuale și de perspectivă ale dezvoltării economico-sociale ale țării noastre și mutațiile care vor avea loc în procesele de producție s-au asigurat condițiile necesare ca învățământul să-și folosească resursele interne pentru o perfecționare continuă a conținutului și a metodelor de instruire aplicate, să devină totodată un factor puternic de cultivare a personalității și de selecție a valorilor, să-și aducă contribuția sa nemijlocită la propășirea culturii, științei și tehnicii în țara noastră.

În Raportul la Congresul al XIII-lea al Partidului Comunist Român, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, sublinia următoarele: *„să acționăm în așa fel încît întregul tineret să aibă o pregătire multilaterală, să poată trece ușor, în raport cu cerințele dezvoltării economico-sociale, de la o activitate la alta"*.

Un rol important în pregătirea și formarea forței de muncă este atribuit conținutului procesului instructiv-educativ, nivelului calitativ de desfășurare și influenței pe care o exercită asupra eficienței în ansamblu în educația profesională a membrilor societății noastre. Și în acest domeniu dispunem de prețioase indicații date de secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, de a se asigura în școală o pregătire de bază largă în domeniile matematicilor, fizicii, chimiei, biologiei ș.a.

Obiectivele principale puse în fața economiei țării noastre în etapa actuală, de creștere a productivității muncii și de ridicare a calității produselor vor conduce nemijlocit la unele mutații în structura forței de muncă. Astfel este de așteptat în anii următori o creștere importantă a forței de muncă în sectoarele de concepție pentru pregătirea și introducerea pe scară largă a mecanizării, automatizării și robotizării proceselor de producție în industrie și agricultură. Angajarea și utilizarea eficientă a forței de muncă în sectorul de concepție în care creația științifică și tehnică se află în primul plan și este dependentă direct de gradul său de pregătire profesională, de experiența dobîndită și de capacitatea de adaptare la noile sarcini. De aceea, este necesar ca școala să asigure o pregătire multilaterală a forței de muncă capabilă să contribuie la introducerea noilor progrese tehnice și tehnologice într-un anumit sector de activitate, respectiv să asigure adaptarea în timp scurt a muncitorilor și specialiștilor la noile condiții de muncă și genuri de activitate.

Politehnizarea învățământului, în toate profilurile, de la învățământul tehnic, la învățământul în domeniile artelor și științelor sociale, constituie chezășia introducerii progresului tehnic în economie. Privită prin prisma școlii, atingerea obiectivelor acestui proces este pe deplin posibilă prin transformări și completări necesare care să se producă în conținutul disciplinelor și al întregului proces de instruire. Politehnizarea nu vizează o pregătire unilaterală a cursanților, ci deschide căile pentru formarea permanentă a unor specialiști adevărați fără de care nu este posibilă dezvoltarea economică a țării.

În prezent cunoștințele din domeniul *matematicilor* stau la baza informaticii, iar aceasta, la rîndul său, constituie o disciplină esențială în introducerea mijloacelor moderne de achiziție și prelucrare a informațiilor în toate sectoarele de activitate. Una dintre cele mai

recente măsuri preconizate a fi luate în învățămîntul nostru liceal constă în introducerea treptată a disciplinelor de programare a calculatoarelor și folosire a echipamentelor electronice de prelucrare automată a datelor.

Introducerea acestor discipline în cursurile liceale este posibilă odată cu dezvoltarea mijloacelor de calcul puse la dispoziția liceelor din țara noastră. La aceasta contribuie și asimilarea în țară a calculatoarelor AMIC, respectiv FELIX-STUDENT, dotate cu o memorie suficient de puternică pentru a permite implementarea unor programe reale de calcul.

Necesitatea instruirii tuturor elevilor în tehnicile de programare provine în primul rînd din eficiența sporită a muncii care poate fi înregistrată în toate sectoarele de activitate prin generalizarea aplicării mijloacelor moderne de calcul numeric în industrie, economie și servicii.

În domeniul matematicilor problema selecției cunoștințelor care să fie predate în cadrul diferitelor trepte de învățămînt continuă să rămînă deschisă. Un rol de seamă revine profesorilor din învățămîntul gimnazial și liceal, pentru ca printr-un efort comun și pe baza experienței lor să definească mai bine categoria și volumul de cunoștințe care poate fi predat elevilor în raport cu necesitatea și accesibilitatea acestora; ne exprimăm opinia că ar trebui insistat mai mult în predarea cunoștințelor de bază susceptibile de generalizare și aplicare în practică, deschizătoare de noi drumuri pentru formarea unei gîndiri matematice.

Cunoștințele din domeniul *fizicii* sînt premergătoare pregătirii elevilor și studenților în domeniile: rezistența materialelor, electrotehnică, electronică, mecanică, metalurgie, tehnologii de prelucrare etc.

În perioada din urmă, ținînd seama de problemele puse de situația energeticii în economia mondială, *este necesar să se insiste mai mult în școală pentru însușirea conceptelor de bază în acest domeniu: energie, putere, lucru mecanic, forță, conversia chimică și conversia electromecanică a energiei, precum și pentru cunoașterea procedeelor de obținere a diferitelor forme de energie de stocare și de utilizare a acestora.* Aceste cunoștințe sînt atît de importante în viață încît pot fi considerate ca făcînd parte din abecedarul pregătirii tuturor membrilor societății.

În mod asemănător se pune problema cunoașterii proprietăților fizice ale materialelor. Odată cu însușirea conceptelor de masă specifică, rezistivitate electrică, conductivitate termică, rezistență la întindere, căldură specifică etc., este necesar să se rețină și valorile acestora pentru unele materiale de bază, în vederea folosirii lor în construcția sistemelor fizice, a mașinilor și aparatelor. Desigur că aceste cunoștințe pot fi însușite cel mai bine dacă sînt însoțite de exemple convingătoare și aplicații interesante care să servească la orientarea pregătirii elevilor și studenților spre problemele tehnicii.

Cunoștințele din domeniile *chimiei* stau la baza științei materiale. În prezent una dintre problemele economiei avansate o constituie producerea și utilizarea materialelor. Dezvoltarea producției de materiale și de substanțe chimice de către industria țării noastre are ecouri însemnate în desfășurarea procesului de instruire în școală.

O importanță deosebită pentru dezvoltarea unor ramuri industriale cum sînt microelectronica, optoelectronica, biotehnologia ș.a. o prezintă substanțele chimice cu o puritate foarte înaltă; pentru obținerea acestora se pun probleme tehnologice deosebite.

Și în sectoare devenite oarecum clasice (al materialelor de construcție, al materialelor ceramice, medicamentelor, coloranților, reactivilor, aditivilor etc.) există însemnate necesități și posibilități pentru dezvoltarea unor activități în care sînt necesare profunde cunoștințe din domeniile chimiei.

În exemplele citate mai sus nu ne-am propus să tratăm exhaustiv obiectivele politehnizării învățămîntului, ci numai să arătăm unele obiective prioritare în care este interesată economia noastră. Este de datoria școlii și a economiei pentru a conlucra împreună la stabilirea obiectivelor principale pentru fiecare ramură și etapă, avînd în vedere perspectiva utilizării eficiente a forței de muncă.

Nu ne putem aștepta ca procesul de politehnizare a pregătirii profesionale a muncitorilor și specialiștilor să se desfășoare de la sine, fără un sprijin corespunzător din exterior, care constă în aplicarea unor măsuri organizatorice preconizate deja în legislația țării noastre.

Dinamica profesiunilor în viața economică și socială a țării implică o devansare corespunzătoare în pregătirea forței de muncă în școală atît sub raportul cunoștințelor cît și a metodelor, avîndu-se în vedere faptul că după absolvirea anumitor forme de studiu (liceu, facultate, doctorat), devin preponderente în special metodele de autoinstruire. În acest scop se cer promovate pe scară largă, încă din școală, metodele noi prin care să se dezvolte pasiunea pentru creația științifică, tehnică și cultural-artistică. În activitatea profesională își face loc, într-o măsură mai mare decît în prezent, aplicarea unor procedee de stimulare a interesului pentru autoinstruire prin organizarea de concursuri profesionale, atestarea unor rezultate semnificative în actul descoperirii și al invenției, recunoașterea unor competențe incontestabile într-un anumit domeniu de activitate prin evidențierea acestora ș.a. O importanță deosebită în sporirea interesului permanent pentru autoinstruire o va avea generalizarea atestării periodice a stadiului cunoștințelor prin procedeele aplicate în prezent în promovarea cadrelor din sectorul medico-sanitar și al perfecționării cadrelor didactice

din învățământul mediu, unde acordarea unui anumit grad are loc numai pe baza unui concurs sau a unei pregătiri profesionale speciale. Este firesc ca investirea într-o funcție a unui inginer, tehnician sau muncitor să fie atestată de promovarea unui examen, sau concurs, pentru a fi sigur că responsabilitatea încredințată de societate are acoperirea corespunzătoare, mai ales dacă se are în vedere că adesea calificativele acordate de școală nu au la bază criterii unice și suficiente totdeauna pentru adoptarea unei hotărîri, într-o acțiune de încadrare sau promovare. Printr-un examen sau concurs se creează posibilitatea de a ține efectiv seama nu numai de pregătirea dobîndită în școală, ci și de perfecționarea realizată în procesul muncii, prin autoinstruire, precum și de angajarea concurentului la desfășurarea vieții economico-sociale a țării noastre. Spre exemplu, în cadrul acestui examen sau concurs se poate analiza contribuția adusă de candidat în perioada anterioară la promovarea progresului tehnic, capacitatea sa pentru promovarea actului creației tehnice și științifice, a invenției tehnice, precum și de eficiența în ansamblu a muncii sale.

Dezbaterea unei metode pedagogice caracterizate de eficiență pentru instruirea permanentă a adulților, ținînd seama de cunoștințele, pregătirea și experiența acestora, continuă să fie actuală pe plan mondial. În acest domeniu ne aflăm încă departe de a dispune de vasta experiență pe care o are învățămîntul organizat în școli și universități. Învățătura prin exemple și experiment propriu, cu aplicații inspirate de la locul de muncă ale cursanților, se caracterizează prin eficiență, dar aceasta presupune o pregătire deosebită a cadrelor sub îndrumarea cărora se desfășoară această instruire. În perfecționarea pregătirii profesionale a muncitorilor un rol de seamă revine în această fază, uzinei, care potrivit obiectivelor pe care și le propune, poate realiza un program de perfecționare corespunzătoare pentru fiecare muncitor, de transformare a lor în specialiști.

Dezvoltarea impetuoasă a forțelor de producție și sarcinile de mare răspundere ce revin învățămîntului, din documentele Congresului al XIII-lea al P.C.R.

Prof. GHEORGHE CĂLBUREANU
Inspector școlar general al Inspectoratului Școlar Județean Dolj

DOCUMENTELE CONGRESULUI AL XIII-LEA AL PARTIDULUI stabilesc, pe baze științifice, coordonatele și obiectivele principale ale dezvoltării economico-sociale a țării noastre pentru cincinalul 1986—1990 și de perspectivă pînă în anul 2000.

Obiectivul fundamental al cincinalului 1986—1990 îl constituie continuarea fermă a politicii de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a patriei spre comunism.

În Raportul prezentat la Forumul comuniștilor români, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, arăta că „în vederea realizării acestui obiectiv vom acorda o atenție deosebită dezvoltării forțelor de producție, precum și perfecționării relațiilor sociale și de producție pe o bază nouă, continuînd cu fermitate procesul de transformare revoluționară a societății".

1. În **înfăptuirea amplului program de edificare a noii societăți,** dezvoltarea forțelor de producție are un rol hotărîtor întrucît ele determină perfecționarea tuturor relațiilor sociale și de producție, imprimînd astfel un ritm înalt de progres în toate domeniile vieții sociale.

De nivelul atins de forțele de producție depinde dezvoltarea intensivă a noii calități, caracteristică fundamentală a mersului înainte al întregii noastre societăți. În acest sens, documentele elaborate de către cel de-al XIII-lea Congres al partidului stabilesc ca direcții importante de acțiune intensificarea și generalizarea progresului tehnico-științific, mai ales prin aplicarea unor tehnologii noi de producție, a mecanizării, automati-

zării și cibernetizării producției, dezvoltării bazei tehnico-materiale a societății, utilizării superioare a fondurilor fixe, pregătirii temeinice, complexe a forței de muncă. Pe această bază se vor realiza sarcinile privind creșterea productivității muncii, a eficienței economice, ridicarea nivelului tehnic și calitativ al producției, gospodărirea cu maximă eficiență a resurselor materiale și financiare, reducerea consumurilor energetice.

Creșterea forțelor de producție, industrializarea, dezvoltarea celorlalte ramuri economice au constituit factori esențiali ai înfloririi științei, învățământului și culturii.

Învățământul românesc a cunoscut ample și profunde transformări, fiind așezat pe baze științifice, organic integrat cu cercetarea și producția și racordat la nevoile sociale, dispunînd de o puternică bază materială (săli de clasă, internate, cabinete și laboratoare, ateliere-școală, mijloace de învățămînt), și cadre didactice bine pregătite profesional și politico-ideologic. În același timp, învățământul își aduce o contribuție importantă la dezvoltarea forțelor de producție, dinamizînd astfel progresul economico-social al României socialiste, atît prin pregătirea și perfecționarea forței de muncă — elementul principal al forțelor de producție —, cît și prin aportul la făurirea valorilor materiale și spirituale ale societății, constituindu-se el însuși ca forță de producție.

Învățământul ca sistem social, integrat cu cercetarea și producția, dispune de mijloace de producție (mașini, utilaje, ateliere-școală, materii prime și materiale) precum și de o importantă forță de muncă (elevi, maiștri-instructori, ingineri, specialiști), concepînd și producînd prin planurile de producție stabilite însemnate bunuri materiale în atelierele-școală sau direct în întreprinderi, contribuind astfel la îndeplinirea sarcinilor economico-sociale. De asemenea, în cadrul cercurilor științifice și tehnico-aplicative elevii și cadrele didactice realizează valori spirituale (cercetări aplicative și fundamentale, invenții, inovații, soluții de optimizare a proceselor de producție, de valorificare superioară a resurselor, de creștere a eficienței economice).

Referindu-se la rolul și importanța învățământului în dezvoltarea economico-socială a țării, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta, în cuvîntarea rostită la Timișoara cu prilejul deschiderii anului de învățămînt că „dacă nu am fi realizat aceste succese importante în învățămînt, dacă nu am fi înfăptuit — aș putea spune — această revoluție în transformarea învățămîntului românesc, nu am fi putut obține nici celelalte realizări în dezvoltarea economico-socială a patriei. Tocmai pe baza învățămîntului modern, a cercetării, a științei, am putut realiza marile transformări revoluționare din România".

2. **Succesele deosebite obținute în toate sectoarele vieții economice și sociale** înglobează și eforturile slujitorilor școlii doljene, care cresc tineri din ce în ce mai bine pregătiți, gata oricînd să preia și să ridice pe o treaptă superioară tradițiile de muncă și cunoaștere ale poporului nostru, să transpună în faptă principiile vieții și muncii comuniștilor, să răspundă oricînd „prezent"! la chemările partidului și țării.

În organizarea, dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului din județul Dolj, se are în vedere caracterul său sistemic. În acest sens, analiza resurselor materiale și umane, care intră în anumite relații determinate de finalitatea învățămîntului (obiectivele generale ale procesului de învățămînt și comanda socială de etapă și de perspectivă), stă la baza stabilirii mijloacelor și metodologiilor didactice, organizării activității și ansamblului relațiilor educaționale (profesor-elev, școală-familie, școală-unitatea de producție, relațiile dintre profesori, relațiile dintre elevi, școală-organizațiile de copii și tineret).

Consiliul Județean al Educației și Învățămîntului, organele colective de conducere — ca factori reglatori ai sistemului la nivel județean și de unitate școlară — acționează sub îndrumarea organelor și organizațiilor de partid, a Comitetului Județean P.C.R. pentru optimizarea permanentă a sistemului și subsistemelor, folosind evaluarea rezultatelor, analizînd concordanța dintre finalitate și rezultate, pentru a răspunde mai adecvat comenzii sociale, sarcinilor reieșite din documentele de partid și de stat.

Comanda socială formulată cu claritate în documentele Congresului al XIII-lea al P.C.R. impune o nouă dimensiune activității de pregătire și perfecționare a cadrelor, la înfăptuirea căreia învățămîntul este primul chemat să-și sporească eficiența. Realizarea importantelor cerințe de ordin calitativ, sporirea productivității muncii, creșterea nivelului tehnic al produselor și a competitivității lor, valorificarea superioară a resurselor materiale și energetice va depinde și în viitor de înalta calificare a forței de muncă, de capacitatea învățămîntului de a forma — așa cum sublinia secretarul general al partidului — „un tineret eroic, gata să facă totul pentru a cuceri cele mai înalte culmi ale progresului, ale tehnicii, ale științei, ale cunoașterii umane, în general".

3. **În concordanță cu cerințele și exigențele actuale ale producției,** se acționează pentru pregătirea elevilor la nivelul celei mai înalte performanțe.

Rețeaua școlară este organizată și profilată în deplină concordanță cu dezvoltarea economico-socială a județului, cu cerințele de perspectivă ale pregătirii forței de muncă. Pe baza prognozei locurilor de muncă pe o perioadă de cinci ani și estimării dezvoltării de perspectivă în profil teritorial, se stabilesc

cifrele planului de şcolarizare, care prin sistemul de acţiuni de orientare şcolară şi profesională s-au realizat şi chiar depăşit, în special în domeniile prioritare (mine, petrol, geologie, agroindustrial, prelucrări la cald, construcţii).

Pentru a se asigura condiţiile optime unei temeinice pregătiri ştiinţifice şi tehnico-productive se acordă o grijă deosebită bazei didactico-materiale. Ca urmare a preocupărilor manifestate de colectivele didactice, a funcţionării în sistem a relaţiei de patronare instituite între Universitatea din Craiova, licee şi unităţile de învăţămînt din toate localităţile judeţului — potrivit hotărîrii Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. din februarie 1982 —, s-a evidenţiat capacitatea de acţiune pentru modernizarea şi dezvoltarea bazei didactico-materiale. Astfel, în ultima perioadă de timp, la 32 de şcoli cu clasele I — VIII (X) s-au întreprins acţiuni sistematice de modernizare, dotare prin redistribuire, utilizare intensivă, care să le recomande ca unităţi etalon pentru toate şcolile din judeţ. La numeroase alte şcoli s-au amenajat spaţii de învăţămînt specializate — laboratoare, cabinete, ateliere, gospodării anexe şi s-a intensificat activitatea educativă pentru mai buna întreţinere şi gospodărire a spaţiilor de învăţămînt.

4. **Devenirea învăţămîntului ca forţă de producţie** este exprimată de activitatea productivă a şcolilor din judeţul Dolj, desfăşurată în ateliere-şcoală, în întreprinderi economice şi în acţiuni de muncă patriotică.

În acest sens, este concludentă activitatea tehnico-productivă realizată de unităţile de învăţămînt în colaborare cu întreprinderile economice tutelare, producîndu-se repere, subansamble din planurile de producţie ale acestora, cu materiale recuperabile şi refolosibile sau valorificîndu-se resursele locale de materii prime şi materiale. Produsele realizate sînt de o mare diversitate sortimentală, întrunesc cerinţele de calitate, o mare parte din repere fiind utilizate la producţia industrială. În unele licee: „Electroputere", „Industrial" Nr. 1, 2, 9, „Nicolae Titulescu", „7 Noiembrie", „Tudor Arghezi", Nr. 7, şi 8 din Craiova şi „Liceul Filiaşi", valoarea producţiei realizate atinge exigenţele producţiei moderne.

Desigur, realizarea planului de producţie nu este un scop în sine, ci se subordonează sarcinilor instructiv-educative, însuşirii cunoştinţelor şi deprinderilor necesare exercitării la nivel corespunzător a viitoarei profesii. Producţia să fie formativă (producătoare de forţă de muncă). Policalificarea, abordarea interdisciplinară a pregătirii tehnologice şi în meserie a elevilor, motivaţia necesară pentru înţelegerea şi aplicarea autoconducerii muncitoreşti, reprezintă aspecte ce stau permanent în centrul preocupărilor noastre pentru formarea unor muncitori şi specialişti care să se integreze rapid şi eficient în activitatea social-utilă, să poată trece uşor de la o meserie la alta, conform dinamicii cerinţelor sociale.

Considerăm că este o experienţă pozitivă organizarea în licee a unor întreprinderi şcolare (Liceul „N. Bălcescu", Liceul Industrial Nr. 2 Craiova) pe model uzinal, în care elevii îndeplinesc funcţii de conducere şi execuţie (director, contabil-şef, şef de secţie, muncitor etc.), însuşindu-şi cunoştinţe şi principii privind organizarea ştiinţifică a producţiei şi a muncii, a autogestiunii economico-financiare, formîndu-şi gîndirea şi comportamentul economic.

Valorificînd totodată posibilităţile largi oferite în noul cadru organizatoric de desfăşurare a procesului instructiv-educativ prin aplicarea decretelor 220/82, 476/83 şi 451/84 privind programarea predării-învăţării disciplinelor tehnologice împreună cu practica în producţie, trecerea atelierelor-şcoală şi a maiştrilor-instructori în cadrul unităţilor economice, în ultimul timp s-a realizat o creştere simţitoare a nivelului de pregătire al elevilor, cunoştinţele lor de specialitate fiind consolidate în activitatea practică desfăşurată. În acest scop, la liceele „N. Titulescu", Industrial Nr. 7 din Craiova, Agroindustriale Dăbuleni şi Malu Mare au fost adaptate în mod creator programele şcolare la specificul tehnologiilor întreprinderii şi al produselor acesteia, pregătindu-i astfel pe viitorii absolvenţi pentru rapida lor integrare în producţie, prin corelarea instruirii din şcoală cu exigenţele mereu crescînde ale proceselor tehnologice.

5. Sîntem preocupaţi, în acelaşi timp, în mod constant, **să promovăm în rîndurile elevilor spiritul de creaţie ştiinţifică, pasiunea pentru însuşirea celor mai înaintate metode şi tehnici de cercetare,** pentru valorile culturii, prin participarea lor largă la activitatea cercurilor tehnico-aplicative, ştiinţifice, societăţilor ştiinţifice, la olimpiadele pe discipline şi pe meserii, la alte manifestări ştiinţifice. Faptul că activităţii de performanţă i s-a dat un caracter de masă, că cercurile tehnico-aplicative şi ştiinţifice au fost bine orientate pe profile corelate cu cerinţele dezvoltării economico-sociale a judeţului şi pe domenii care conduc la dezvoltarea imaginaţiei şi creativităţii, explică situarea judeţului Dolj pe primele locuri la etapele finale ale olimpiadelor şcolare şi ale sesiunilor anuale de referate şi comunicări ştiinţifice ale elevilor.

Cadrele didactice şi elevii sînt incluşi în planurile de cercetare ştiinţifică, aducîndu-şi o contribuţie esenţială la soluţionarea unor probleme ce răspund comenzii sociale ca: reducerea preţului de cost, optimizarea organizării ştiinţifice a producţiei şi a muncii, creşterea productivităţii muncii, utilizarea energiei solare, a biogazului, refolosirea deşeu-

(Continuare în p. 39)

Anul Internațional al Tineretului 1985

Orientări tematice actuale și de perspectivă în cercetarea științifică a tineretului

MARIN MANOLESCU,
Directorul Centrului de Cercetări pentru Problemele Tineretului

DIN PERSPECTIVA DOCUMENTELOR DE PARTID și de stat, a orientărilor și indicațiilor secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, Centrul de Cercetări pentru Problemele Tineretului și-a propus ca pe baza analizei științifice a problematicii complexe a tinerei generații, să recomande noi forme și metode de muncă, de generalizare a experienței pozitive, în vederea perfecționării modalităților concrete prin care tineretul, organizațiile sale își aduc contribuția la înfăptuirea programului construcției socialiste.
Aceste obiective au constituit jaloane esențiale ale activității Centrului de Cercetări pentru Problemele Tineretului, care a îmbinat strîns cercetarea științifică cu munca organizațiilor de tineret, într-un sistem de conlucrare permanentă, izvorîtă din unitatea de scopuri, din convergența preocupărilor și complementaritatea mijloacelor folosite pentru cunoașterea și rezolvarea problemelor de muncă și viață ale tinerilor.

În raport cu importanța răspunderilor, mereu crescînde, ce revin U.T.C. și U.A.S.C.R. din hotărîrile de partid, din indicațiile și orientările tovarășului Nicolae Ceaușescu, în ultimii ani tematica studiilor și cercetărilor efectuate a fost abordată în funcție de particularitățile fiecărei categorii de tineri — muncitori, țărani, elevi și studenți — analizîndu-se problemele lor specifice din perspectiva abordării prospective, în contextul dezvoltării accelerate, multilaterale a societății românești.

În contextul marcării Anului Internațional al Tineretului, un loc important în activitatea Centrului de Cercetări pentru Problemele Tineretului l-a ocupat analiza aspectelor semnificative privind implicarea tineretului român în soluționarea principalelor probleme ale lumii contemporane, în promovarea politicii externe a țării noastre.

Din cercetările Centrului de Cercetări pentru Problemele Tineretului ideea importantă care se degajă este că formarea și dezvoltarea personalității tinerei generații, procesul ca atare al integrării și participării sale sociale reflectă nemijlocit transformările societății românești contemporane. Desigur, acest proces nu constituie un efect automat, mecanic al condițiilor macrosociale de dezvoltare, ci este, în același timp, rezultatul unei politici consecvente, originale, bazată pe o cunoaștere științifică a aspirațiilor și mutațiilor produse în rîndul acestuia și pe o deplină încredere în capacitățile sale. Noul statut social atribuit tineretului îi permite într-o măsură mereu crescîndă satisfacerea nevoilor și aspirațiilor sale, formarea și afirmarea personalității, participarea la înfăptuirea obiectivelor construcției socialiste și la conducerea treburilor obștești.

Studiile întreprinse cu privire la locul și rolul tineretului în structurile și dinamica dezvoltării economico-sociale a României evidențiază prezența în ponderi importante a tineretului în rîndurile personalului muncitor, locul său semnificativ în ramurile de bază și mai ales în industrie.

Urmărind dinamica aspirațiilor profesionale ale tinerilor, se pot constata unele tendințe, și anume: o creștere a orientărilor profesionale spre ramurile economice direct productive și o creștere a ponderii tinerilor care la absolvirea școlii își formulează proiecte de tip tranzitor, încadrîndu-se imediat în producție ca muncitori, dar menținîndu-și aspirația de a urma cursuri serale de învățămînt superior. Evident, în condițiile actuale ale dezvoltării societății noastre, prezența unui nivel ridicat și în creștere al aspirațiilor, inclusiv a dorinței de a urma insti-

tute de învățămînt superior, este pozitivă.

Cercetările confirmă faptul că actualele generații tinere din România sînt cele mai instruite, calificate și specializate din întreaga istorie a țării. În rîndul tineretului, indiferent de proveniența socială și teritorială se manifestă nu numai o puternică creștere a nivelului aspirațiilor educaționale și profesionale, dar și o realizare efectivă a acestora materializată prin învățămînt.

Examinarea dimensiunilor conștiinței socialiste s-a regăsit într-un însemnat număr de cercetări ale Centrului de Cercetări pentru Problemele Tineretului, de la aspectele fundamentale care țin de formarea orientărilor valorice specifice societății noastre și pînă la comportamentele efective în diferite domenii ale muncii și vieții tinerilor.

O concluzie majoră evidențiază identificarea într-un grad înalt a tinerilor cu valorile orînduirii socialiste promovate în societatea noastră cum sînt: munca, patriotismul, cinstea, solidaritatea interumană, pacea etc.

Se constată, de asemenea, o tendință pregnantă în direcția omogenizării conștiinței valorice a noilor generații. Dar evidențierea acestei tendințe nu trebuie confundată cu relativitatea sau ignorarea diferențierilor existente în structura orientărilor valorice, în funcție de vîrstă, sex, ocupație, nivel de instruire, grad de urbanizare și nivel de dezvoltare a conștiinței moral-politice socialiste.

Investigarea nivelului de cultură generală, a cunoștințelor științifice, artistice sau social-politice, a concepției despre lume și viață, precum și a comportamentului și opțiunilor culturale în rîndul diferitelor categorii de tineri a prilejuit însă și semnalarea unor lacune ale pregătirii de bază a unor tineri.

Pentru orientarea metodică și de conținut a muncii politico-educative, o relevanță deosebită au avut-o concluziile privind formele și modalitățile de deviință a unor tineri de la sistemul de norme, valori și principii promovate în societatea noastră. Studiile referitoare la etiologia cazurilor de neintegrare normativă au pus în evidență unele disfuncționalități în procesul de socializare a unor tineri, subliniind structura cauzală complexă a acestor situații și varietatea modalităților de acțiune socială eficientă, centrată pe munca politico-educativă și pe alte forme de prevenire a unor asemenea atitudini și comportamente.

Problematica tinerilor în cadrul organizațiilor U.T.C. a ocupat un loc de seamă în preocupările Centrului de Cercetări pentru Problemele Tineretului. Un obiectiv esențial l-a constituit analiza raportului dintre diversificarea progresivă a atribuțiilor organizațiilor Uniunii Tineretului Comunist și abordarea de către acestea a unui stil de muncă eficient, creator. S-a urmărit evidențierea unor probleme și situații problematice din rîndul unor tineri, pe planul educației, al muncii, vieții și comportării lor în societate, precum și sondarea activității organelor U.T.C. prin analiza cauzelor și surselor acestor situații, în vederea perfecționării formelor, metodelor și modalităților de acțiune politico-educativă și social-culturală și promovării unui stil de muncă eficient.

Dezvoltarea economico-socială a țării noastre determină o evoluție, o modificare a conținutului problematicii tinerei generații. Rămîne însă relativ constantă existența anumitor probleme care impun continuitatea cadrului tematic și aprofundarea analizei științifice. În același timp, apar aspecte și probleme noi care devin obiective ale cercetării și amplifică domeniile de studiu. Aceste coordonate intensive și extensive ale investigației științifice constituie principalele repere care orientează metodologia elaborării programului activităților viitoare ale Centrului de Cercetări pentru Problemele Tineretului.

Deși armonios integrat în structurile și raporturile sociale ale societății noastre, tineretul are o serie de caracteristici proprii care determină un tip de abordare științifică în măsură să pună în evidență două feluri de probleme, și anume:

— *cele care derivă din poziția și relațiile tinerilor cu generațiile adulte și cu sistemul instituțiilor sociale*, și

— *problemele care rezultă din caracteristicile proprii tinerei generații, respectiv din trăsăturile bio-psihosociale și concordanța lor cu exigențele dezvoltării sociale și ale formării și structurării personalității.*

Între aceste laturi ale cercetării există o strînsă conexiune pe care tematica cercetărilor o are permanent în vedere, reunind investigațiile intracategoriale cu privire la categorii relativ omogene de tineri cu aceleași caracteristici socio-ocupaționale cu studiile transcategoriale ale unor probleme comune întregului tineret. Dintr-o asemenea perspectivă unificatoare au fost stabilite o serie de teme generale privind formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste a tineretului, integrarea sa normativă, culturală și socio-ocupațională în societate și în sistemul democrației muncitorești, revoluționare, precum și participarea activă a tinerei generații la înfăptuirea programului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și de înaintare a României spre comunism.

Fiecare din aceste obiective generale se diversifică în raport cu problemele specifice diferitelor categorii de tineri sau comune întregului tineret. Astfel, formarea și educarea comunistă a tineretului, obiectiv prioritar al cercetărilor efectuate pînă în prezent, rămîne în continuare un domeniu principal al investigațiilor științifice. Educația nu este analizată numai ca proces dirijat și sistematic de transmitere și însușire a cunoștințelor despre natură și societate, ci și ca o activitate mai largă și generală desfășurată

de întreaga societate în vederea socializării tinerei generații.

Se urmărește astfel — ca finalitate aplicativă a cercetării — legarea mai strînsă a procesului instructiv cu procesul educativ în difuzarea normelor și valorilor societății noastre și în intensificarea și transformarea lor în repere permanente ale comportamentului tinerilor. Adoptată ca un concept operațional, socializarea dobîndește semnificația unui proces prin care se realizează transpunerea și integrarea normelor și valorilor socialiste în structura complexă a motivațiilor sociale. De aceea, pe linia aprofundării investigațiilor, sînt analizate în continuare problemele socializării politice, morale și culturale, subliniindu-se latura anticipativă a acestui proces care pregătește inserția tinerei generații în structurile, funcționalitățile și universul axiologic al societății socialiste multilateral dezvoltate.

Dintr-o asemenea perspectivă, pe linia continuității unor preocupări, vor fi diversificate și adîncite cercetările referitoare la rolul, funcțiile și acțiunea factorilor de socializare a personalității, cum sînt, de pildă, familia, școala, organizațiile de tineret, colectivele de muncă și diferitele instituții culturale, cu variatele lor tipuri de interacțiuni sociale.

Considerarea educației comuniste ca principal mijloc de formare și dezvoltare a tinerei generații în concordanță cu cerințele actuale și de viitor ale societății noastre prefigurează și celelalte teme prioritare din programul de activitate al Centrului de Cercetări pentru Problemele Tineretului. Ele reprezintă finalitatea întregului proces educativ, și anume integrarea funcțională și normativă armonioasă a întregului tineret în structurile societății și participarea sa deplină la înfăptuirea obiectivelor programatice ale politicii partidului de ridicare a României pe noi trepte de civilizație și progres.

Integrarea tineretului în societate este analizată atît ca un proces continuu de adaptare la structuri, de dobîndire a unor noi statusuri și de asumare a unor roluri din ce în ce mai diverse și complexe, cît și ca o stare de fapt care se manifestă prin comportamente și relații funcționale subsumate unui sistem normativ politic, moral și juridic care reglementează și trebuie să faciliteze desfășurarea și manifestarea lor. În cercetările noastre viitoare vor fi analizate în continuare problemele integrării diferitelor categorii ocupaționale de tineri, raporturile dintre pregătirea școlară și exigențele societății, dintre dinamica relațiilor interpersonale și rolul lor integrativ în colectivele școlare și de muncă. De asemenea, vor constitui obiect al cercetărilor viitoare dialectica aspirațiilor, idealurilor și a condițiilor de realizare a lor în societate, mobilitatea socială și efectele sale pozitive sau negative asupra integrării funcționale și normative a tinerilor, precum și alte aspecte care rezultă din considerarea integrării sociale armonioase ca o condiție necesară a participării plenare a tinerei generații la viața politică, economică, socială și culturală a societății noastre.

Problematica participării sociale va fi diversificată, avîndu-se în vedere atît particularitățile domeniilor sale de manifestare, de la cel politic și economic și pînă la formele participării culturale, cît și caracteristicile lor comune. O atenție deosebită va fi acordată studierii rolului și funcțiilor organizațiilor de tineret și a modalităților prin care ele asigură creșterea continuă a gradului de participare competentă și activă a tinerei generații la conducerea societății.

Abordarea acestor obiective prioritare din planul de perspectivă al activităților Centrului de Cercetări pentru Problemele Tineretului are ca principală linie călăuzitoare documentele adoptate de Congresul al XIII-lea al partidului. În spiritul programului ideologic al partidului, elaborat de tovarășul Nicolae Ceaușescu, cercetările științifice referitoare la tineret vor urmări să deceleze contradicții și disfuncționalități care mai acționează încă în societatea noastră și se manifestă și în domeniile educației, integrării și participării sociale.

În cadrul și pentru Anul Internațional al Tineretului vor fi elaborate o serie de studii subsumate ideilor care constituie problematica sa centrală, și anume **„Participare, Dezvoltare, Pace"**. Ele se vor referi la integrarea tineretului în societate, la posibilitățile și formele de implicare mai activă a tinerei generații în soluționarea problemelor majore ale lumii contemporane. Una dintre acestea, inițiată de Centrul European de Formare și Cercetare în Acțiunea Socială de la Viena, la care participă specialiști din 15 țări, își propune să investigheze tendințele comune ca și cele foarte diverse ce au fost identificate în țările europene în scopul realizării unei abordări comparative.

Ca și în trecut, în planul de perspectivă al Centrului de Cercetări pentru Problemele Tineretului se realizează o strînsă îmbinare a cercetărilor aplicative cu cercetările teoretice. Numeroasele studii empirice efectuate de la înființarea instituției noastre, vor constitui și în viitor o sursă de generalizare și de elaborare a unor construcții teoretice în care se reflectă problematica și caracteristicile tinerei generații din România.

Aceeași experiență, însoțită de dorința permanentă de perfecționare, impun să se acorde o și mai mare atenție problemelor metodologice ale cercetării științifice a tineretului, de care sînt strîns legate validarea empirică și valoarea lor de adevăr. În acest scop se va urmări, în continuare, trecerea de la tipurile monodisciplinare de analiză la cercetări pluri și interdisciplinare complexe care pot cuprinde mai bine, mai complet și mai exact problematica tinerei generații.

Un model de diferențiere și motivare a instruirii — premise teoretice

Prof. dr. ION NEGREȚ
Liceul Pedagogic din București

1. UNA DINTRE PROBLEMELE DEOSEBIT DE ACTUALE ALE TEORIEI ȘI PRACTICII PEDAGOGICE, la ora actuală, pe care mulți teoreticieni și practicieni o ocolesc fie trecînd-o sub tăcere, fie tratînd-o în termeni retorici, se referă la asigurarea reușitei tuturor elevilor la învățătură, succesul tuturor în pregătire, în general. Este vorba de un comandament social-politic și economic, de o sarcină pusă de partid în fața școlii. Că această sarcină derivă din cauze obiective ni se pare un lucru suficient de clar, înțeles de toată lumea.

Învățămîntul românesc a încetat, în cea mai mare parte a lui, de a fi unul selectivist și de elită; a devenit un învățămînt de masă al cărui obiectiv pedagogic prioritar este asigurarea reușitei tuturor în pregătire.

Practicienii sînt primii care se întreabă dacă o asemenea sarcină nu este prea dificilă sau, chiar, dacă nu cumva este irealizabilă. Argumentul lor suprem este faptul că *nu toți copiii dispun de aceleași capacități intelectuale și că este posibil ca unii să nu aibă minimul necesar atingerii performanțelor școlare minime...* Acest argument a convins, din păcate, și un număr de cercetători ai fenomenului educațional. Astfel încît, nu o dată, sîntem puși în situația de a asculta pledoarii frumoase pentru realizarea acestei nobile sarcini pe care o are școala dar, *bănuim dincolo de frumusețea vorbelor, o reținere tacită, o neîncredere în posibilitatea realizării ei.*

În cele ce urmează vrem să demonstrăm, ca practicieni și teoreticieni ai educației, — că **există temeiuri pedagogice solide pentru a putea afirma că sarcina asigurării reușitei tuturor la învățătură este realizabilă.** Precizăm că *vom avea în vedere argumente științifice, de natură experimentală;* nu dorim să „forțăm uși deschise", adăugînd vorbelor frumoase care se spun de obicei alte vorbe: ci să sugerăm unele căi de acțiune eficientă ușor de urmat în practică și apte să confere realitate intențiilor noastre bune.

Mai întîi însă, ni se pare rațional să „inventariem" întrebările grave pe care această problemă le generează în rîndul practicienilor și nu numai în rîndul lor.

2. Trei întrebări frecvente

2.1. Prima întrebare: **Cîți elevi nu pot atinge sarcinile școlare minime?** Încă din 1965 americanul R. Glaser a demonstrat că în orice populație școlară există 3—5% elevi cu inaptitudini pentru o anumită disciplină școlară Nu-i avem în vedere pe oligofreni, ci pe *acei elevi* — 3—5% — *care,* de exemplu, *sînt afoni și nu pot învăța muzică. Dar* — și aici trebuie să fim atenți — *aceiași 3—5% elevi au posibilitatea de a învăța fără probleme celelalte discipline -de învățămînt. Un afon poate avea aptitudini matematice care-l vor ajuta să atingă performanțe excepționale la această disciplină.*

Cum se știe, investigațiile lui Glaser au fost reluate și extinse la alte discipline de învățămînt, de către un mare număr de cercetători: John B. Carroll, B. S. Bloom, Hasttings, Medows' ș.a. Nu insistăm asupra fiecărei cercetări. Esențial este faptul că **ipoteza lui Glaser a fost pe deplin confirmată.** Astăzi știm că *nu toți elevii au aptitudini pentru toate disciplinele de învățămînt, dar numărul celor lipsiți de orice aptitudini pentru o anumită disciplină de învățămînt este extrem de mic: 3—5%.* Deci, probabilitatea ca toți membrii unei clase de 25—30 elevi să poată învăța o anumită disciplină este foarte mare. Procentul probabil care ar trebui luat în calcul pentru stabilirea eficacității generale a pregătirii în orice clasă din școala românească se înscrie între 95—100%.

Din păcate, în practică, lucrurile sînt departe de a putea fi apropiate de o astfel de situație. Din observațiile noastre asupra a peste 50 de clase I-IV rezultă că majoritatea învățătorilor operează cu o altă „imagine" a structurii aptitudinale a clasei. Notele elevilor, *indiferent de disciplină*, se înscriu de regulă pe binecunoscuta curbă a lui Gauss; în orice clasă găsim, cu aproximație, 25% elevi considerați slabi la toate disciplinele, 50% elevi considerați mediocri la toate disciplinele și 25% elevi considerați dotați pentru toate disciplinele. Situația este, desigur, absurdă. Această imagine grosieră asupra diferențelor dintre copii se formează prin extrapolarea observațiilor privind scris-cititul și matematica. Un elev cu performanțe slabe la matematică are toate șansele să fie considerat slab și la desen sau citire, deși acest lucru s-ar putea să fie total neadevărat. Mai grav ni se pare faptul că *imaginea grosieră pe care și-o formează învățătorul ajunge să fie interiorizată de elevul care începe să se creadă*, prin clasa a IV-a, *incapabil să învețe, în general*. Această eroare pedagogică are nu numai consecințe pedagogice ci și morale. De altfel, fenomenul a fost sesizat cu 10 ani în urmă de către Benjamin Bloom, fiind, din păcate destul de răspîndit și la noi. Putem prevedea urmări și mai grave. *Intrat în clasa a V-a cu o imagine atît de eronată despre capacitățile sale de învățare* — care antrenează inerent și performanțe scăzute — *elevul va oferi diverșilor profesori un spectacol pedagogic dezolant.*

Elevul, „slab la toate", *va continua să fie slab la toate, exceptînd o situație rară, cînd, de exemplu, profesorul de limba română descoperă că elevul socotit slab este dotat pentru disciplina sa.* Repetăm, este o situație rară și care se declanșează numai întîmplător. Regula este alta. Mai mult, **consecințele erorii pedagogice în discuție devin social-economice și chiar politice, odată cu intrarea absolventului de 10 clase în viață.** Dacă în fiecare clasă 50% dintre elevi sînt considerați mediocri sau slabi „de la natură" la toate disciplinele de învățămînt, *fără ca acest lucru să fie cîtuși de puțin adevărat, există, totuși*, **datorită erorii pedagogice în discuție,** *mari șanse ca ei să devină mediocri*, cu totul de nedorit

Am vrut să subliniem *consecințele grave* pe care *o greșeală metodologică de cunoaștere a celor care învață, le poate avea.* Greșeala nu aparține în întregime educatorilor. Din păcate, a fost alimentată chiar de oamenii de știință. Mă refer la psihologi; în special, la *psihologii specializați în măsurarea inteligenței* I'e la jumătatea secolului, *se credea că este posibil să măsurăm inteligența, exprimînd în pentile, cuartile sau centile Q.I.*-ul oricărui om. Testele de inteligență propuse sînt rezultatul acestui entuziasm. Încă din 1943 Piaget *făcuse observația că nu putem măsura ceea ce nu cunoaștem bine.* De fapt, nici azi n-am ajuns să cunoaștem natura inteligenței și nici natura oricărui alt fenomen psihic. *Ceea ce știm este că există o anumită capacitate psihică cu ajutorul căreia putem realiza anumite performanțe. Testele de inteligență s-au construit prin convenție.* S-a convenit că inteligența ar putea fi *definită* într-un anumit fel. Apoi în consens cu definiția se poate construi un set de itemi. S-au elaborat vreo 20 000 de definiții ale inteligenței — destul de divergente între ele; s-au elaborat, astfel, vreo 20 000 de teste de inteligență destul de diferite între ele. *Ce este, totuși, inteligența, încă nu știm.*

Testele măsoară probabil performanțele pe care le face posibile o aptitudine generală a cărei natură o ignorăm. Dar lucrul grav pentru școală n-a fost acest avînt testologic analog celui frenologic, de altădată, ci felul în care au fost etalonate testele.

După cum se știe, toți autorii s-au folosit de curba lui Gauss. Aceasta demonstrase că o caracteristică oarecare se repartizează în mod uniform în jurul unei valori medii, conform „legii hazardului". Înălțimea elevilor unei clase se va găsi repartizată astfel: 70% elevi cu înălțime mijlocie, 13% înălțime mare, 13% înălțime mică, 2% înălțime foarte mare și 2% înălțime foarte mică. La fel vor fi răspîndite în populație și alte caracteristici somative, cum ar fi, de exemplu, greutatea corporală sau numărul firelor de păr. Dar inteligența? Ea nu este o caracteristică somatică". *Era logic ca testele de inteligență să fie etalonate cu ajutorul curbei gaussiene*", afirma în 1979, cu regret, un mare psihopedagog. *Nu, nu era logic. Dimpotrivă, era vorba de o eroare logică și metodologică. S-a presupus că inteligența este o caracteristică precum înălțimea. Dar nu știm dacă este așa. O presupunere nu poate ține locul unei judecăți logice sigure, universale. Raționamentul era fals.* De altfel, *este foarte posibil ca o aptitudine generală să nu existe ca atare*, ci numai forme concrete de manifestare ale acesteia, în învățare, în muncă, în creație. *În învățare, oricum, pare limpede că nu poate fi vorba decît de forme concrete de manifestare a inteligenței. Este o concluzie psihopedagogică recentă**.

Învățătorii care s-au format în vechea școală normală nu aveau cum s-o cunoască. Ei au trăit din plin și au aplicat în practică „mitul" măsurării inteligenței. Este semnificativ că imaginea grosieră privind capacitățile de învățare — care îi duce pe mulți învățători la diferențierea arbitrară a elevilor clasei în „foarte buni", „mediocri", „slabi" și „foarte slabi" — se formează mai ales pe baza rezultatelor elevilor la matematică și citire căci, de regulă, itemii testelor

* *Handbook of Human Inteligence*. Cambridge, 1983. — un volum răscolitor, reunind rezultatele celor mai noi cercetări în acest domeniu.

de inteligență erau întrebări de matematică și citire...

Testele măsoară numai performanțele, nu însești capacitățile. De aceea este necesar să construim teste pentru fiecare tip de performanță care ne interesează și nu doar pentru un tip, extrapolînd apoi asupra restului. Aceasta este o regulă care, nerespectată, în educație, mai ales în clasele I-IV, poate antrena consecințe pedagogice — și nu numai pedagogice — grave.

Prin urmare, strict psihologic, numărul copiilor subdotați pentru îndeplinirea sarcinilor de învățare școlară, cel puțin la un nivel acceptabil, este infim, neglijabil. Aceasta naște o nouă întrebare.

2.2. A doua întrebare: **Cum este posibil totuși să existe un număr relativ mare de elevi cu rezultate slabe sau foarte slabe la învățătură?** Numai răspunzînd corect și responsabil acestei întrebări se poate opera o modificare substanțială de optică pedagogică privind posibilitatea asigurării reușitei tuturor elevilor la învățătură.

Cu vreo șapte ani în urmă, doi cercetători, De Ketele și Paquay (1977), au observat că un sistem de instruire extrem de eficient creat pentru învățămîntul special, pentru handicapați cultural, putea fi transpus la învățămîntul de masă pentru normali, cu rezultate la fel de bune. Este vorba de așa-numitul „sistem de instruire corectivă", propus de Anne Bonboir. Sistemul lui Bonboir pornea de la premisa că există mari diferențe între copii dar că aceste diferențe, înainte de toate, sînt de natură culturală, de pregătire. Principial, orice elev este rezultatul unui parcurs școlar. Istoria acestei pregătiri a elevului implică un număr mai mic sau mai mare de erori pedagogice, care se soldează cu lacune în pregătire. Ca și succesele învățării, erorile instrucționale se cumulează și se repercutează asupra ritmului învățării viitoare. Un elev cu multe lacune în pregătire va învăța din ce în ce mai lent. Elevii diferă așadar, esențialmente, între ei prin numărul de lacune cumulate, iar aceste diferențe vor fi înregistrate în momentul învățării ca ritmuri diferite de învățare. Cum se observă, modelul lui Bonboir intra în acord cu modelul „însușirii depline", propus în 1968 de către Carroll și Bloom. Nu vom insista asupra lor, ci asupra acestei convergențe pedagogice remarcabile. Există astăzi în lume vreo 50 de asemenea sisteme care practică învățarea completă *(mastery learning)*, cu rezultate remarcabile. Altfel spus, există dovada că toți pot învăța — dacă nu „totul", cum visa Comenius cu 300 de ani în urmă — cel puțin pot atinge standardele convenabile, acceptabile, ale oricărei sarcini școlare. Cei mai mulți elevi „slabi la învățătură" sînt astfel din cauza unor erori pedagogice care se soldează cu lacune în pregătire. Cheia succesului pare a fi una singură: *continuitatea perfectă a instruirii, urmărită pînă la extrem.* I se mai poate spune, în spiritul tehnologiei didactice, și altfel: *prevenirea și anularea lacunelor instrucționale, anularea golurilor în pregătire.*

2.3. A treia întrebare: **Este posibil acest lucru în practică?** Aceasta constituie o altă întrebare pe care educatorii și-o pun frecvent. Răspunsul este afirmativ. Într-adevăr, vom putea anula și preveni lacunele instrucționale și, deci, vom putea asigura ritmuri convenabile de învățare în clasă, dacă vom *diferența instruirea.* Așadar, *diferențierea instruirii* este, după opinia noastră, calea spre asigurarea reușitei la învățătură a tuturor elevilor. Se impun însă cîteva precizări în legătură cu ea. *Diferențierea instruirii* nu pare nimănui o soluție magică. Ba, pentru mulți ea constituie doar o expresie retorică. Știm cu toții că într-o clasă de 30—40 elevi și într-o lecție de 40—50 minute nu-i ușor să diferențiezi instruirea. Vorbim în termeni elogioși despre ea, dar în practică o folosim sporadic. Adjuvantele de tipul „meditații" și „consultații" nu par nici ele — decît arareori — eficace.

Sistemele menționate — cel propus de Bonboir, Carroll sau Thorsen — utilizează prioritar diferențierea împingînd-o pînă la individualizarea completă a instruirii. Condițiile în care se desfășoară procesul de învățămînt în aceste sisteme nu sînt comparabile cu cele din școlile noastre. De aceea, teoreticienii noștri care recomandă apelul la „modelul însușirii depline", de exemplu, pot fi cu ușurință „taxați" drept „utopici" de către orice educator cu experiență.

Nu putem utiliza, ca atare, nici unul dintre modelele *mastery learning* în școala românească. Ar trebui să modificăm aceste condiții pentru a putea utiliza modelele instrucționale respective. Ceea ce, desigur, nu intră în discuție. Bunăoară, pentru a *proiecta instruirea cu ajutorul modelului temporal al lui* Carroll și Bloom (1968) *ar fi necesar să gîndim de așa-natură procesul instructiv-educativ, încît fiecare elev din clasă să înainteze* în **ritm propriu.** Elevii lenți ar trebui așteptați pînă ar atinge pragul standardului performanțial convenabil. Dar în școala noastră timpul nu este o resursă educațională nelimitată. Lecția durează 40—50 de minute și deci timpul învățării este o restricție. În fine, nu putem conta pe „învățarea individuală acasă". Acasă, elevii învață extrem de discontinuu. De aceea, *„instruirea acasă" este sursă esențială a cumulului de lacune în pregătire.* Există cauze obiective și subiective, aproape insurmontabile, ale acestui fenomen și, de aceea, *este mai înțelept să căutăm alte soluții decît sporirea eficacității învățării individuale acasă, prin discuții sterile cu familia* sau *prin nesfîrșite îndemnuri la efort adresate elevilor.*

Adevărata cale o reprezintă învățarea completă în clasă prin diferențierea instruirii: *Este calea sugerată de tehnologia educației.* Dar avem nevoie de un model instrucțional adaptat condițiilor școlii noastre. Am propus în 1982 și 1983, împreună cu conf. univ. dr. Ioan Jinga un asemenea model pe care ne place să-l numim „al bunului gospodar", iar în 1984 l-am aplicat împreună cu dr. Constanța Bărboi, de la M.E.I., la predarea limbii și literaturii române în liceu. Modelul respectă toate exigențele fundamentale de tehnologie a educației, fiind inspirat de sistemele instrucționale mastery learning, dar *avansează ideea conform căreia* **singura cale instrucțională prin care se poate determina reușita elevilor la învățătură este accelerarea ritmurilor lente de învățare în clasă prin diferențierea instruirii.**

Timp de doi ani am verificat ideea în *cadrul practicii pedagogice* a două clase terminale ale Liceului Pedagogic din București, precum și în propria noastră activitate.

Nu vrem să prezentăm cifre, procente, statistici. Oricît de convingătoare ar **putea** fi acestea, credem că este suficient să *spunem că modelul propus de instruire individualizată în clasă* a *confirmat așteptările* și să insistăm asupra caracteristicilor sale, problemă **ce va** constitui conținutul unui alt material.

Modelul moral de conduită ca valoare în acțiunea educativă

Dr. MARIN CĂLIN
Universitatea din București

1. Preliminarii

MODELUL MORAL DE COMPORTARE cunoaște o dublă accepțiune: de cerință imperativă **pentru un comportament ideal, prin raportare la o normativitate morală constituită ca prototip de acțiune care implică angajarea unui spirit responsabil de conștiință și de** tip specific de acțiune **(de influențare) socială și pedagogică.**

În aceste accepțiuni, modelul asigură, în linii generale, o soluționare pozitivă. Diferite alte categorii de modele comportamentale cunoscute (cele identificate de E. Durkheim, Meston **sau** E. Fromm **ș.a. ca raportări la norme culturale sau la anumite relații sociale determinate) se adiționează modelele de comportare din punctul de vedere al vieții școlare prin raportare la valorile și normele acesteia, în speță cele morale ale relațiilor constituite în societatea noastră socialistă.**

Aceste modele de conduită sînt o *sursă de cunoaștere* prin capacitatea pe care o au de a exprima și sintetiza valorile și normele morale asimilate la un moment dat, precum și o sursă de influențare formativă a conștiinței.

Din această perspectivă, de înțelegere a importanței modelului moral de conduită, supunem atenției cîteva date ale unei investigații care a cuprins un număr de 347 de elevi în prima și a doua treaptă de liceu, în cursul anului școlar 1982—1983.

2. Organizarea cercetării

Au fost cuprinse în cercetare următoarele categorii de subiecți[1] (vezi tabelul din p. 13).

Dincolo de posibilitățile și limitele cunoașterii manifestărilor morale; investigarea acestor subiecți a avut în vedere ideea că prin modelul etic de conduită putem ști unele particularități ale conștiinței lor morale individuale și colective ca adolescenți în ceea ce privește relațiile cu mediul nostru social de viață și al opțiunii lor comportamentale. Acestea trimit la identificarea unor cauze și intenții de conduită orientate valoric care dau conținut, direcție și sens personalității adolescenților și se reflectă în comportamentul lor individual.

Cercetarea a întrebuințat următoarea metodologie: implicarea unor lecții de comentariu la limba și literatura română și dezbatere morală în cadrul procesului instructiv-educativ ca act de instruire axiologică[2] și folosirea unui *test proiectiv* cu ajutorul chestionarului compus din patru întrebări:

a) una de *cauzalitate morală* (modelul preferat de comportare).

[1] Exprimăm pe această cale gratitudinea noastră față de conducerea și profesorii Liceului de Matematică-Fizică Nr. 1 din București — Bucur Mariana, Oprescu Daniela, Buligă Olga, Dan Grigoroiu, Ioan Popa, și față de prof. Ciana Elena de la Liceul Nr. 1 din Timișoara pentru sprijinul acordat în realizarea sondajului implicat de această cercetare.

[2] Marin Călin, *Instruirea axiologică*, „Revista de pedagogie", nr. 5/1984

Nr. crt.	Categoria de subiecți cercetați	Număr subiecți	Fișa nr.	Data efectuării cercetării	Locul unde s-a efectuat cercetarea
1	Elevi clasei a XII-a B	30	1—30	mai 1983	Liceul de Matematică-Fizică Nr. 1 din București
2	Elevii clasei a X a B	34	31—64	„ „	„ „
3	Elevii clasei a XI-a C	32	65—96	„ „	„ „
4	Elevii clasei a X-a F	27	97—123	februarie 1983	„ „
5	Elevii clasei a IX-a C	40	124—163	mai 1983	„ „
6	Elevii clasei a XI-a D	28	164—191	februarie 1983	„ „
7	Eevii clasei a IX-a F	35	192—226	mai 1983	„ „
8	Elevii clasei a IX a B	31	227—257	„ „	Liceul de Matematică-Fizică Nr. 1, din Timișoara.
9	Elevii clasei a IX-a D	31	258—288	martie 1983	„ „
10	Elevii clasei a X-a B	28	289—316	„ „	„ „
11	Elevii clasei a XI-a A	31	317—347	„ „	„ „
	Total = 11 clase	347	347 fișe	1983	2 licee

b) două întrebări de *identitate morală* (însușirile de conduită preferate și asemănările și deosebirile față de modelul indicat de comportare);

c) o întrebare de *utilitate morală* (cum pot fi obținute însușirile modelului indicat de comportare).

Aceste întrebări jalonează importanța preocupării școlii pentru formarea modelului moral de conduită, în funcție de *cunoașterea sursei sale* (prezentă în structuralizarea existenței umane) și *de nivelul aspirației* de conduită a adolescenților, acesta fiind un *act preferențial și interogativ*, condiționat de acțiunea educativă, prin *valorizarea conținutului* diferitelor obiecte de învățământ și de acțiunea exercitată de mediul familial, prin comportamentul global al membrilor săi și caracterul relațiilor morale interprofesionale (elevi-profesor, elevi-elevi) în cadrul colectivităților școlare.

3. Prezentarea și interpretarea rezultatelor

Tendința de ansamblu a datelor obținute se concretizează astfel:

A. Subiecții cercetați aspiră la un model de comportare care privește:

a) un *model moral real* de comportament, în funcție de puterea exemplului de conduită întâlnită în familie, colectivități școlare, sociale și mass media — 30,55% (106 opțiuni);

b) un *model moral sintetic*, în funcție de anumite valori ale comportamentului — 46,97% (163 de opțiuni exprimate);

c) adolescenți care consideră că nu este necesar un model moral de conduită, în funcție de *preferință* — 18,73% (65 de răspunsuri);

d) nu au răspuns sau nu s-au gîndit încă la un model de comportare morală — 3,75% (13 subiecți)

Rezultă că *opțiunea* pentru o comportare morală în rîndul adolescenților implică *conjugarea preferinței* (în relație cu ceea ce numim „imaginarul" etic — *tipul uman ideal)* cu *acțiunea concretului moral* (manifestările imediate de conduită), prin intermediul părinților, fraților, colegilor, prietenilor, al profesorilor sau al unor sportivi, artiști, oameni de știință sau personaje literare.

Această structură a modelului moral de conduită la care adolescenții se raportează în permanență în conduita lor este o cale prin care asimilează *nevoia de a fi oameni morali*. Însă preferința morală este normativă. Din acest punct de vedere normele preferinței comportamentale presupune *corelarea necesității cu valoarea morală*.

B. Necesitatea unui model moral de conduită din perspectiva unor *valori ca aspirație morală* este atestată de conținutul răspunsurilor la cele două întrebări de identitate morală. În această privință răspunsurile totalizate se prezintă ca aderență la un *sistem atitudinal-valoric* alcătuit din două categorii de însușiri ale com-

portamentului: însușiri general-atitudinale și însușiri morale propriu-zise.

Din prima categorie s-au identificat 130 opțiuni privind sensibilitatea, inteligența, seriozitatea, liniștea sufletească, optimismul, înțelepciunea, delicatețea, cumpătarea, înțelegerea celuilalt și pentru a doua categorie s-au exprimat 552 de opțiuni din care 105 (19,02 %) pentru sinceritate 90 opțiuni (16,30%) pentru cinste; 34 opțiuni (6,16%) pentru modestie, 31 opțiuni (5,62%) pentru politețe, 22 opțiuni (3,92%) pentru dreptate, 16 opțiuni (2,88%) pentru simțul datoriei, 14 opțiuni (2,58%) pentru devotament și loialitate, urmate de opțiunile pentru demnitate, curaj, corectitudine, dragoste de muncă, stăpînirea de sine, altruism, disciplină, omenie, fermitate. Este o constatare semnificativă. Pe de o parte, valorile morale primează: prin funcționarea lor, adolescentul se afirmă ca om moral. Pe de altă parte, valoarea morală centrală preferată este sinceritatea privită de către adolescenții cercetați ca mod de existență în relație cu sine și cu alții, ceea ce semnifică în perspectiva pedagogică deprinderea ei spre a fi condiție pentru accesul la celelalte valori preferate de conduita morală. În același timp, se cuvine a fi subliniată dialectica comportamentului afectiv resimțită de către subiecții morali: raportarea lor interogativă la ceea ce sînt din punctul de vedere al moralității. Este o raportare deosebită: privește o identitate de 83,00% (288 subiecți) cu valorile morale indicate ca preferate și simultan o conștiință a deosebirilor (a însușirilor morale negative deținute) față de modelul moral indicat de comportare, aceasta fiind de 14,12% (49 de subiecți), procentul celor care nu au răspuns reprezentînd un număr neînsemnat (10 subiecți).

Considerăm că aceste date notează un *spirit autocritic moral* dezvoltat: capacitatea de judecată (autoevaluare) a propriului comportament.

C. Răspunsurile la întrebarea de utilitate morală relevă într-o propoziție de 74,93% (260 subiecți) realizarea modelului preferat de conduită morală pe seama voinței (147 subiecți) și a activității (117 subiecți), ceea ce dovedește o doză de optimism admirabil. De asemenea, într-un procent de 17,29% (60 subiecți) este identificată cunoașterea de sine ca modalitate educativă pentru asimilarea modelului moral de conduită, iar într-o proporție de 3,75% (13 subiecți) — contactele umane. Este vorba, în esență, de conturarea de către adolescenții cercetați a unui spațiu formativ privind personalizarea și socializarea individualității lor: dialogul moral faptic cu sine, mijlocit de valorile primare ale existenței — voința și munca. Acest dialog exprimă, după constatarea noastră, o anumită responsabilitate a opțiunii morale individuale și totodată este un indicator al climatului psihomoral existent în viața școlii în direcția unui proces de autoeducare morală. Nu avem nevoie numai de realizarea unei instruiri morale a adolescenților, de cunoașterea, înțelegerea și aprecierea unor modele morale de comportare; avem nevoie și de trăire și acțiune morală în conformitate cu valorile etosului nostru socialist și, în același timp, în depășire de sine, adică de perfectibilitate morală. Or, voința și atitudinea adolescenților față de muncă (și învățătură) se regăsesc în viața lor de fiecare zi. Prin ele, se asigură existența valorilor (însușirilor) morale preferate, în funcție de modul în care subiecții morali participă la realizarea obligațiilor lor școlare și extrașcolare (în familie sau în viața socială). De aceea și indicarea într-un procent de 17,29% (60 subiecți) a cunoașterii de sine și într-un procent de 3,75% (13 adolescenți) a contactelor umane semnifică o anumită maturizare a conștiinței morale individuale, precum și rolul școlii și al familiei privind obiectivele educației morale, al exemplului și autorității educatorilor ca elemente de conștientizare etică a elevilor.

4. În loc de concluzii

Se pune, desigur, problema obiectivității datelor obținute: *ce este obiectiv* și care este *cîtimea subiectivității* în această cercetare?

Prin răspunsurile obținute, datele prezentate sînt o informație care este verificabilă din punctul de vedere al acordului ei cu realitatea (comportamentul adolescenților cercetați). O anumită subiectivitate este inclusă în datele prezentate: răspunsurile primite de către cercetător nu sînt indiferente de *vocea* care le-a rostit: *nivelul de cunoaștere, înțelegere și evaluare* a valorilor morale indicate ca model de comportare de către adolescenții din cele două licee. Ei au răspuns ceea ce fac (cum se comportă și ar dori să se manifeste moral), ce gîndesc și știu, în legătură cu întrebările care le-au fost adresate atît în cadrul lecțiilor de comentariu literar cît și prin intermediul sondajului realizat (în funcție de dezvoltarea lor morală și în relație cu procesul instructiv-educativ din școală, cu comportamentul moral întîlnit în familie sau în viața noastră socială, prin mijloacele comunicării de masă). Din acest punct de vedere, datele obținute și interpretate nu sînt cu mult diferite de la un liceu la altul. În procentul, de pildă, de 29,97% (104 subiecți nu au răspuns la întrebarea de utilitate morală, 61,54% (64 subiecți) provin de la Liceul de Matematică-Fizică din Timișoara, acesta semnificînd — fără a-l privi ca ceva definitiv — anumite carențe de ordin formativ în planul educației morale, cu deosebire al autoeducației, știut fiind că elementele constituente ale acesteia sînt *autocunoașterea* (conștiința morală de sine), *autoconducerea* (stăpînirea de sine) și *autoevaluarea* (prețuirea valorilor și normelor morale).

Modele de exerciții de calcul mintal

Înv. FLORIAN BERECHET
Școala din Mioveni, jud. Argeș

CEEA CE m-a determinat să scriu despre influența exercițiilor de calcul mintal, în asimilarea cu succes a operațiilor aritmetice, au fost următoarele considerente: a) aportul deosebit al exercițiilor de acest gen în dezvoltarea proceselor psihice la elevi: memorie, judecată logică, atenție, capacitatea de analiză, sinteză și flexibilitatea gîndirii; b) rezultatele bune obținute la clasă, materializate în procentul sporit de elevi care au asimilat operațiile aritmetice și pentru care calculul în scris a devenit foarte simplu, după ce s-a fundamentat cel mintal, creînd astfel o pondere mare rezolvării problemelor matematice.

Mă voi referi, în cele ce urmează, la anume exerciții pe care le-am folosit pentru a face elevilor accesibilă și plăcută matematica; în continuare, nu voi menționa clasa, capitolul, lecția, pagina,; rămîne la aprecierea colegilor învățători să găsească momentul aplicabilității lor:

1. La adunările cu trecere peste ordin am insistat pe procedeul rotunjirii la zeci întregi:

Exemplu: $7 + 5 = (7 + 3) + 2$; de aici se progresează la adunări ca: $17 + 5 = (17 + 3) + 2$; $87 + 5 = (87 + 3) + 2$; $147 + 5 = (147 + 3) + 2$ etc. elevii remarcînd similitudinea între aceste adunări;

2. În cadrul adunărilor unui număr de zeci cu un număr de zeci și unități am procedat astfel: am pornit de la adunările de zeci $20 + 30 = 50$; și de aici am ajuns la exemplele $20 + 31$; 32; 33; 34. Acești termeni ai doilea (31, 32, 33, 34) i-am rostit cu o scurtă pauză între zeci și unități, pauză ce s-a transmis și în rostirea sumelor.

Exemplu: 20 + treizeci (pauză) și doi = cincizeci (pauză) și doi. Din momentul în care mi-au înțeles jocul, aceste exerciții au devenit simple, răspunsurile elevilor deveneau prompte.

3. Pentru adunările (scăderile) cu trecere peste ordin am folosit procedeul:

Exemplu:

numai zecile
↑
$46 + 18 = 46 + 10 + 4 + 4 =$
↑ luat integral ↓ pentru rotunjire

sau aplicînd comutativitatea: $52 + 39 = 39 + 50 + 1 + 1 =$

Scăderi, ex:
$46 - 17 = 46 - 10 - 6 - 1 =$
sau:
$80 - 23 = 80 - 20 - 3 =$

4. În perioada cînd s-a ajuns la acest gen de adunări (scăderi) am exersat adunarea (scăderea) unui termen constant (operații în lanț)

Exemplu: $3 + 8 + 8 + 8 + \ldots$
(unor elevi le-am solicitat și explicarea procedeului de calcul)
sau: $52 - 6 - 6 - 6 \ldots$.

5. Abordînd o altă operație aritmetică, înmulțirea, în etapa consolidării acesteia, am procedat, pentru o asimilare temeinică, la o repetare prin excluderea tablelor înmulțirii mai ușoare.

Exemplu: *a)* Înmulțirea cu 1, pornind de la exemple (inductiv), se obține axioma:

$$a \times 1 = 1 \times a = a$$

b) Se va asimila înmulțirea cu 5, unde produsele au ca ultimă cifră zero sau cinci (așa se deduce din exemple).

c) Se elimină din tabla înmulțirii cea cu zece, înmulțiri care converg spre procedura de a adăuga un zero la sfîrșitul factorului diferit de 10.

d) Tabla înmulțirii se rezumă la forma următoare (planșe ce se expun în clasă):

$12 = 6 \times 2$	$14 = 7 \times 2$	$16 = 8 \times 2$
4×3		4×4
	$18 = 9 \times 2$	$21 = 7 \times 3$
	6×3	
$24 = 8 \times 3$	$27 = 9 \times 3$	$28 = 7 \times 4$
6×4		
	$32 = 8 \times 4$	$36 = 9 \times 4$
		6×6
	$48 = 8 \times 6$	
$42 = 7 \times 6$	$56 = 8 \times 7$	$49 = 7 \times 7$

și

$9 \times 6 = 54$
$9 \times 7 = 63$
$9 \times 8 = 72$
$9 \times 9 = 81$

6. Împărțirea, în fața căreia mulți învățători dezarmează, am anticipat-o prin exerciții în paralel cu înmulțirea, al cărei revers este.

Exemplu: Înmulțirea 7 × 3 = 21 declanșează întrebările: de cîte ori se cuprinde 3 în 21? dar 7 în 21?

Cînd elevii s-au declarat siguri pe ei, am abordat cu anticipație împărțirea cu rest, prin exerciții gen:

„De cîte ori se cuprinde (ex) 4 în 20? Dar în 21? 23? 30? 10? Elevii răspund: I de 5 ori, II de 5 ori rest 1, ...)

Pe exemple de acest fel aș dori să arate, ele fiind intermediare de succes care anunță trecerea de la înmulțire la împărțirea în scris, unde elevul avea să se întrebe același lucru:

Exemplu: 115 : 6 = 1...

6

55

1

6 în 11 se cuprinde de ..."

sau 6 în 55 se cuprinde de ..."

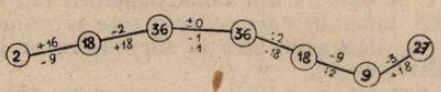
Aici ar fi locul să amintesc că și operația de scădere în scris (cu sau fără trecere peste ordin) am anunțat-o prin formulări de felul: ex. 2 din 8 se poate scădea? (Da, rest 6) Dar 8 din 2? (Nu; de-ar fi să așezăm la scăderi cu numere cu mai multe cifre, am împrumuta o zece, formînd 12 și atunci 8 din 12 egal 4. Aceasta la început, apoi elevii arătau liber: ex. 5 din 3, imposibil; din 13 egal 8; 9 din 8 imposibil; dar din 18, egal 9.

EXERCIȚII—JOC

7a. Din exercițiile de calcul mintal care le-au și plăcut copiilor au fost cele exprimate ca desen-joc denumit „Sportiv dar și matematician."

Acest exercițiu, căruia i se poate da caracter și de ștafetă, pe rînduri de bănci, solicită să se completeze toate modalitățile de a ajunge de la un număr dat la altul:

Exemplu:



7b. „Pătratele distractive" (magice) constituie tot o modalitate de a da matematicii un aspect formal distractiv, dar cu un fond dificil. Le fac apel la gîndire, atenție și au menirea de a consolida operațiile de adunare și scădere.

2	9	4
7	5	3
6	1	8

SUMA 15

5	4	9
10	6	2
3	8	7

SUMA 18

9	8	13
14	10	6
7	12	11

SUMA 30

Aici o cerință în plus: la ce sumă trebuie să se ajungă?

O rezolvare corectă înseamnă obținerea aceleiași sume pe coloanele verticale, orizontale și pe diagonale.

7c. Un alt joc cu numere, care consolidează toate operațiile aritmetice și îndeosebi ordinea efectuării operațiilor ar fi:

Exemplu:

7 × 6 + 5 − 1 = sau 3 + 8 × 4 − 2 =

7 × (6 + 5) − 1 = sau (3 + 8) × 4 − 2

7 × (6 + 5 − 1) = sau 3 + 8 × (4 − 2)=

Se remarcă cum că pornind de la forme aproape identice de prezentare a operațiilor, se obțin paradoxal, rezultate diferite Pe acest suport se poate desfășura și activitatea de compunere de probleme după modele aparent identice.

Exemplu:

6 × 3 + 5 = și 6 × (3 + 5) =

7d) Un exercițiu-joc ce necesită o scurtă prezentare, dar care incumbă o serie de sarcini matematice și creează flexibilitate elevului în a discerne operațiile și a le efectua corect este:

Exemplu: Formați variante (serii) de adunări, apoi scăderi, înmulțiri, împărțiri care au rezultat numărul 12.

Aceasta poate fi și o lucrare, fulger, marcată în timp pe secvențe. Exemplu: „Scrie adunări care au suma 12! (11 + 1, 10 + 2,...) stop! Scrie scăderi care dau diferența 12! (13 − 1, 20 − 8,...) stop! Astfel se procedează și pentru înmulțiri sau împărțiri.

12 = 4 × 3 = 3 × 4 = 6 × 2 ..

și 12 = 12 : 1 = 24 : 2....

7e) „Simple și totuși..." sînt acele jocuri ale numerelor: 1, 2, 3, ...9.

Ele se pot enunța astfel: Cum se pot realiza egalitățile de mai jos, punînd semnele operațiilor aritmetice între cifrele date. ex. 5 5 5 5 = 3

Soluția jocului: (5 + 5 + 5) : 5

(5 + 5 + 5) : 5 = 3

5 5 5 5 5 = 5 soluție

5 + (5 − 5) × 5 = 5

5 5 5 5 = 6 jocului

(5 × 5 + 5) : 5 =6

De remarcat că pentru același rezultat dat se pot identifica soluții diferite.

Ex. Jocul numărului 2.

(2 × 2) : (2 × 2) = 1, (2 : 2) + 2 − 2=1

(2 : 2) + 2 − 2 = 1

7f) Am mai oferit elevilor serii de numere solicitînd relații existente între ele.

Ex. 6, 12, 24, Ce relații există?

Elevii observă că:

— numerele date sînt așezate în ordine crescătoare:

— de la un număr la altul, succesor lui, se ajunge prin înmulțire cu 2 (dublare), sau că unul este jumătatea celuilalt.

— toate numerele date se împart exact la 2, 3, 6.

Concluzii. Am prezentat aici cîteva din multitudinea de exerciţii de calcul mintal, anume pe acelea care, aplicate la clasele la care predau, au asigurat succes:

a) în învingerea unor dificultăţi în asimilarea matematicii şi i-au bucurat pe copii cînd soluţiile aflate problemelor sînt cele reale.

b) prin insistenţa la ore pe exerciţii anume alese pentru „gimnastica spirituală", (acea activitate pregătitoare), am anticipat şi facilitat asimilarea algoritmilor de calcul la operaţiile aritmetice scrise:

c) elevii au înţeles că matematica face apel deopotrivă la gîndire, judecată profundă, atenţie, spirit de observaţie — şi un bun matematician acţionează simultan pe toate aceste coordonate.

COMISIA METODICĂ
Şcoala din Mioveni

PROIECT DE STRATEGIE DIDACTICĂ

Data: 23. II. 1983
Obiect: Matematica (cerc)
Subiect: Probleme de perspicacitate
Obiective: Testarea capacităţilor intelectuale ale elevilor, prin aplicarea unui test de inteligenţă:

Dezvoltarea deprinderilor de a rezolva probleme matematice cu un grad sporit de dificultate;

Educarea atenţiei, a spiritului de observaţie, a flexibilităţii gîndirii.

Mijloace de învăţămînt: Teste.

PROCES DE ÎNVĂŢĂMÎNT

A. *Activitatea pregătitoare*

a) Verific dacă elevii cunosc dependenţa dintre termeni (factori) şi rezultat.

b) Să se exemplifice cînd $S = P$, $S P$, $P S$?, (S = suma, P = produs)

c) Cînd nu ştim tabla înmulţirii, se poate afla totuşi, produsul? (prin adunare repetată cu t constant)

d) Ce operaţii aritmetice sînt posibile totdeauna? Excepţii?

B. *Formarea de priceperi şi deprinderi.*

I) Se distribuie fişele ce cuprind testele de inteligenţă (anexez planului un exemplu).

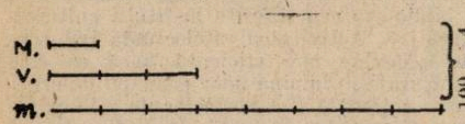
II) Probleme de perspicacitate:

1) Într-o păşune sînt multe animale mici. Un elev din clasa a IV-a, trecînd pe acolo, întreabă pe paznic: „Sînt 100 de animale mici?" „Nu, zise paznicul. Ca să fie 100, ar mai trebui 4. Ele sînt: o parte mînji, de 3 ori mai mulţi viţei şi de 2 ori mai mulţi miei decît mînji şi viţei la un loc.

Socoteşte tu, zice paznicul, cîţi mînji, cîţi viţei, cîţi miei sînt.

Rezolvare:

Notăm: M — mînji
V — viţei
m — miei

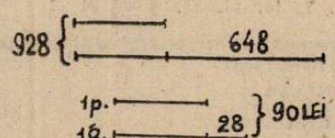


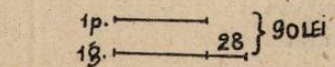
2) Într-o hală sînt 928 pui şi găini. Diferenţa dintre pui şi găini este de 648.

Cîţi bani se încasează dacă se vînd $\frac{1}{4}$ pui şi $\frac{1}{2}$ găini, ştiind că un pui şi o găină costă 90 lei, ar diferenţa de preţ 1g − 1p. = 28 lei

Rezolvare:

Nr. găini
Nr. pui
928 − 648 = 280
280 : 2 = 140 g
928 − 140 = 788 p;
140 : 2 = 70 găini
788 : 4 = 197 pui



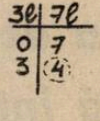


$1 \text{ pui} = \frac{90-28}{2} = \frac{62}{2} = 31$ LEI

1 găină = 31 + 28 = 59 LEI
59 . 70 = 4130 LEI
31 . 197 = 6107 LEI

3) Avem 2 vase de 3 litri unul şi de 7 litri al doilea. Noi avem nevoie de 4 litri de apă. Cum măsurăm exact cei 4 litri de apă?

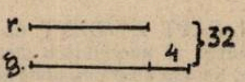
Rezolvare:



4) Într-o curte sînt purcei, raţe şi găini, în total 108 picioare şi 43 capete. Găini sînt cu 4 mai multe decît raţe. Cîţi purcei, cîte raţe, cîte găini sînt?

Rezolvare: Fiecărui din cele 43 capete îi corespund 2 picioare, în total 43 × 2 = 86 picioare. Plusul de 108 − 86 = 22 picioare, se justifică prin faptul că erau şi purcei, cu cîte 4 picioare, încă 2 (două) deci

22 : 2 = 11 purcei
43 − 11 = 32 găini şi raţe



(32 − 4) : 2 = 14 raţe
14 + 4 = 18 găini

5) Probleme create după un model dat:

Ex.: 6 × 309 + 6 × 425 = (Se cer diferite probleme şi rezolvări diverse)

6) Extind exerciţiile de calcul şi ofer curiozităţi:

a) Înmulţiri cu: 125, 99, 999.....

Ex. 32 × 125 = 32 × (1000 : 8) = ... sau
32 : 99 = 32 × (100 − 1) = ...

b) Înmulţirea cu 1001 a unui număr de 3 cifre
Ex.: 714 × 1001 = 714 714 695 × 1001 = = 695 695

c) Împărţirea cu 37: 3 × 37 = 111; 6 × 37 = = 222, 9 × 37 = 333

C. *Joc matematic: Aflarea vîrstei.*

Etapa: — scrie vîrsta
— înmulţeşte cu 2
— adună cu 5
— înmulţeşte cu 5
ce nr. aţi obţinut?

(Din acest număr excludem ultima cifră, scădem 2 şi găsim vîrsta)

TEST DE INTELIGENȚĂ

1) Ce număr urmează?

a) 97, 88, 79, 70, [61] 52 43

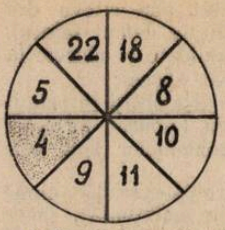
b) 7, 7, 14, 21, 35, [56] 91 7

2) Aceste 3 cuvinte, privite cu atenție, te conduc la un număr. Care?

DORINȚA
ORAȘ
IARNA

3. Ce număr lipsește?

3	5	3	8
4	2	6	7
4	2	6	7
3	5	3	8



2	5	4	0
9	6	12	8
4	7	1	5
11	8	9	13

4) Ghicitoare aritmetică: „saizeci și patru și cu unul și cu altul și cu doi legat de patru și-ncă unu și-nca patru, cît fac?

.....

5) Aflăm 3 numere consecutive care prin însumare să dea numărul 21

.....

6) Din 3 cifre de 8 și semnul plus să formezi numărul 9.

.....

7) Dacă azi la ora 12 noaptea plouă, crezi că peste 72 ore va fi timp frumos, cu soare?

.....

.....

8) Cîte zile de naștere are un elev de 10 ani?

.....

Formarea deprinderilor de muncă intelectuală prin studiul literaturii în gimnaziu

Prof. dr. LIZICA MIHUȚ
Școala Nr. 86 din Arad

ESTE UN FAPT EVIDENT că educația în epoca noastră a dobîndit un caracter continuu. De aici decurge și necesitatea stringentă a orientării activității școlare în viziunea educației permanente. Școala poate să-și aducă o importantă contribuție în această direcție, prin aportul ei la formarea deprinderilor de muncă intelectuală solicitate cetățeanului de activitatea sa profesională și civică. Între obiectele cuprinse în planul de învățămînt al gimnaziului, literatura română oferă mari resurse formative nu numai pentru formarea personalității viitorului cetățean, ci și pentru înarmarea lui cu tehnicile de muncă intelectuală pe care expansiunea științifică și tehnică le solicită fiecărui membru al societății.

Studiul literaturii române în gimnaziu poate avea printre obiectivele sale formarea abilităților de muncă intelectuală, dintre care menționăm următoarele:

1) Organizarea muncii intelectuale.
2) Explicarea termenilor din textul citit.
3) Elaborarea planului de idei și a rezumatului.
4) Întocmirea bibliografiei.
5) Munca în bibliotecă.
6) Elaborarea de compuneri și de lucrări cu caracter științific.

Natural, stabilizarea acestor deprinderi va fi continuată în următoarele trepte de învățămînt, urmărindu-se ca la intrarea tînărului în activitatea socială, el să stăpînească tehnicile de muncă intelectuală pe care îndatoririle sale profesionale și cetățenești le solicită.

1. Organizarea muncii intelectuale. „A învăța cum să înveți" a devenit în contemporaneitate o exigență pedagogică prioritară determinată de fluxul rapid de informații, aflat în continuă dezvoltare. Activitatea de învățare prezintă un caracter colectiv în școală și unul independent, individual, acasă, în bibliotecă sau diferite instituții cultural-educative. Activitatea intelectuală independentă devine mai eficientă dacă ea este desfășurată în lumina unor principii de organizare rațională și a normelor de psihopedagogie și igienă a lecturii[1]. Încă din clasa a V-a am urmărit ca elevii să formuleze ei înșiși un răspuns rațional la următoarele întrebări: *ce au de învățat?* (volumul lecturii

[1] Leon Țopa, Camelia Roșculeț, *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, București, 1975, p. 101.

și al muncii intelectuale în ansamblu): *când vor învăța?* (introducerea firească a activității intelectuale a elevului în bugetul său de timp) și *cum se învață?* (tehnica lecturii, modalități de redactare în scris a temei date, autocontrolul modului de redactare a temelor scrise, recapitularea cunoștințelor învățate).

Întrucît elevii din primele clase ale gimnaziului dispun de abilități nestabilizate de muncă intelectuală, îndrumările date au avut un *caracter concret* și *diferențiat*. În special cu elevii care întîmpină dificultăți în activitatea de învățare am verificat de fiecare dată dacă au însemnat clar titlul lecturii, paginile, exercițiul care li s-a dat.

Psihopedagogia lecturii și a muncii intelectuale are un caracter normativ prin faptul că fixează anumite norme a căror respectare se impune în ceea ce privește alcătuirea bugetului de timp. Am căutat ca aceste norme să fie comunicate elevilor din clasele gimnaziale pentru a se fixa o succesiune firească a activităților independente: *masă — joc — învățare;* alegerea timpului optim de muncă intelectuală; modalități de a consemna informații și idei. Aceste modalități, explicate pe bază unor modele și continuu controlate în activitatea practică pentru consolidarea deprinderilor elevilor sînt: notițele din caietele curente, conspectele de lecții citite, fișele de lectură și notarea unor citate semnificative dintr-o operă. Deși elevii clasei a V-a dispun de unele abilități în această direcție, operațiile intelectuale necesare formării deprinderilor de muncă independentă au fost continuate și diversificate. La diferite lecții am dat explicații asupra modului de a se nota informațiile noi, de a se reda sintetic informațiile dintr-o lecție sub forma conspectului și asupra modalităților de a se elabora fișe de lectură. Întrucît am avut continuitate în activitatea didactică am optat pentru fișele de autor, în care erau consemnate informații despre autorii studiați: V. Alecsandri, M. Sadoveanu, Al. I. Brătescu-Voinești, E. Gîrleanu etc. În activitatea de pregătire a lecțiilor de recapitulare finală am recurs la fișe de probleme sau idei principale. Astfel am procedat la clasa a VIII-a în pregătirea temelor recapitulative: „Imaginea trecutului eroic al poporului în operele literare studiate", „Înțelepciunea populară oglindită în proverbe", „Munca, izvor al împlinirilor noastre și al fericirii poporului". Caracterul normativ al activității de informare a fost conturat prin regulile reamintite cu prilejul fixării temei sau al controlului compunerilor, așa cum ar fi: „nu te grăbi în timpul activității", „controlează ceea ce ai scris", „să nu întrerupi lucrarea și să te apuci de alta" și altele[2].

2. Într-un text literar citit obiectivul intelectual urmărit este **receptarea și înțelegerea ideilor pe care le conține, a mesajului transmis cititorului.** Ca modalități de lărgire a orizontului informațional, lectura elevilor de gimnaziu îmbracă următoarele forme distincte: **a)** lectura manualului ca sursă principală de informații și **b)** lectura unor texte suplimentare menite să-l ajute să comenteze, să integreze în context sau să înțeleagă mai clar informațiile dobîndite în lecții. Acestor forme li se adaugă lectura cu scop de destindere, efectuată în timpul liber. Înțelegerea ideilor din piesele citite implică însă o muncă prealabilă de explicare a termenilor necunoscuți, a expresiilor cu semnificații multiple. Este o activitate intelectuală cu implicații și asupra predării altor discipline de învățămînt[3]. Înțelegerea stratului semantic al operei literare citite, a semnificațiilor acordate cuvintelor facilitează comprehensiunea integrală a mesajului transmis. Manualele de lectură literară posedă la sfîrșitul lecțiilor explicarea unor cuvinte, însă aceste explicații se dovedesc, în unele cazuri, insuficiente. După predarea nuvelei „Sobieski și românii" de C. Negruzzi, elevii au solicitat explicarea expresiilor: „sprinceana dealului", „a străjui", „vrednică de toată lauda", la *Puiul* de Al. I. Brătescu-Voinești a expresiilor: „a se potoli", „a da tîrcoale", „bătaia puștii", „lupta sfîșietoare", „suflare dușmănoasă", „a nu slăbi hotărîrea", „senin ca sticla", „crîmpeie de vedenii".

Exemplele, care s-ar putea înmulți, arată cît de necesară e sub raport logic explicarea termenilor. Pentru profesor se ridică două probleme privind rezolvarea acestora: *metodologia explicării termenilor* și *formarea deprinderilor elevilor de utilizare a dicționarelor.*

Sub raport metodologic principalul obiectiv urmărit a fost angajarea elevilor în explicarea semnificațiilor termenilor și după aceea utilizarea lor într-un context propozițional construit de elevi. Munca cu dicționarul a fost utilizată pentru căutarea sensului cuvîntului indicat. Activitatea cu dicționarul a avut un caracter independent. În cooperare cu profesorii de alte specialități am urmărit consolidarea deprinderilor elevilor prin apelul la dicționare și în lecțiile predate la alte obiecte: istorie, geografie, biologie.

3. Procesul de învățare, pregătirea pentru examene și activitatea profesională solicită din partea elevului și a cetățeanului să stăpînească tehnica de elaborare a planului de idei al unui text citit și de redactare a unui rezumat clar, logic și accesibil. Rezumatul are ca activități prealabile lectura și comentarea conținutului textului pentru a se ajunge la înțelegerea deplină a conținutului.

[2] Grigore Șarlău, *De la învățarea cititrii la munca intelectuală*, Editura Litera, 1984, p. 31.

[3] Mircea Gheorghe, *Ghid metodic pentru predarea lecturii literare la clasele V-VIII*, Editura Didactică și Pedagogică, 1982, p. 5.

Dintre tehnicile de lectură[4] mai potrivite pentru formarea priceperii de alcătuire a rezumatului consider a fi lectura problematizată, condusă de întrebări-problemă stabilite în prealabil, și lectura comentată realizată prin explicarea termenilor și comentarea textului.

După lectura în clasa a V-a a narațiunii *Puiul* de Al. I. Brătescu-Voinești am solicitat elevilor să elaboreze un plan de idei redate sub forma unor propoziții. La fel am procedat și după predarea nuvelelor *Sobieski și românii* de C. Negruzzi sau *La Vulturi!* de G. Galaction. Activitatea intelectuală a fost continuată prin elaborarea rezumatului operelor literare citite. Și în această activitate am pus accentul pe aspectele practice și normative, în sensul că formarea deprinderilor a fost urmărită prin exerciții continue, iar corectitudinea și estetica lucrării au fost raportate la reguli cu caracter obligatoriu: ideile să fie notate în ordinea indicată în text, fiecare idee începe cu un alineat, redactarea să fie clară, corectă și atrăgătoare.

4. Abordarea unei teme generale, pregătirea *pentru un examen* sau *aprofundarea* studiului unui obiect implică **alcătuirea unei liste de cărți și publicații periodice, care vor servi ca sursă documentară.** Această sistematizare a cărților prin intermediul unei liste poartă numele de bibliografie, al cărei rol este de a fi „un mijloc de informare rapidă și completă în munca științifică"[5]. Utilitatea bibliografiei a crescut pe măsură ce volumul informațiilor crește atît de rapid în epoca noastră. Inițierea elevilor în alcătuirea bibliografiei va fi urmărită în clasele gimnaziale cu prilejul elaborării compunerilor. În perioada de pregătire a elevilor din clasa a VI-a *pentru elaborarea compunerii* cu titlul „Dunărea în viața poporului român", le-am cerut să alcătuiască o bibliografie indicîndu-le doar autorul și titlul cărții, urmînd ca elevii să introducă celelalte elemente necesare completării informației. De exemplu, le-am recomandat Al. Vlahuță, *România pitorească*, Eusebiu Camilar, *Poarta furtunilor* și alte titluri și le-am solicitat ca ei să alcătuiască bibliografia cu toate elementele necesare, adică autorul, titlul cărții, data apariției (editura, locul și anul). Procedînd astfel, am urmărit să antrenez elevii într-o activitate independentă eficientă în direcția consolidării deprinderilor de elaborare a bibliografiilor.

Activitatea de stăpînire a acestei tehnici de muncă intelectuală a fost continuată cu prilejul lecțiilor de recapitulare parțială sau finală. Cînd am comunicat tema ce urma să fie pregătită de către elevi, le-am solicitat să elaboreze și bibliografia pe care o cred necesară. Am reactualizat metodologia elaborării bibliografiei, exemplificînd-o cu un titlu și le-am cerut să lucreze independent în continuare. Astfel am procedat la clasa a VII-a cu prilejul lecțiilor recapitulative: „Tradiții eroice de luptă și jertfă pentru apărarea patriei în operele studiate", „Poporul, creator de frumuseți și izvor de înțelepciune", „Elogiul muncii în operele studiate" sau la clasa a VIII-a, cînd au fost pregătite temele recapitulative: „Universul copilăriei oglindit în operele studiate", „Omagiul mamei în poeziile cunoscute", „Țărănimea, izvor «al nădejdii de mai bine» în opera lui Goga". Pentru a ajuta pe profesor în activitatea de formare la elevi a deprinderilor de alcătuire a bibliografiei, aș sugera autorilor de manuale și programe ca și ei să *redea titlurile unor opere* cu toate elementele bibliografice necesare. La fel s-ar fi putut proceda și în *Programa de limba română pentru clasele V—VIII*, indicîndu-se în listele de lectură suplimentară elementele bibliografice necesare[6].

5. Munca în bibliotecă este necesară pentru documentarea individuală sau poate avea un obiectiv de destindere. În oricare din situațiile date, această activitate contribuie la consolidarea deprinderilor de muncă intelectuală prin cunoașterea modului de organizare și desfășurare a muncii cu cartea.

Apreciem inițiativa autorilor programei, de a propune, pentru clasa a VIII-a, o oră privind „Îndrumări pentru folosirea cărților de la bibliotecă", cu referiri la biblioteca școlii și la bibliotecile publice (municipale, comunale, sătești).

Dacă biblioteca școlii este utilizată de elevi pentru lectura curentă, la indicațiile profesorului de română, biblioteca publică oferă posibilități sporite cultivării dragostei față de carte și abilităților de muncă intelectuală. Optăm pentru desfășurarea acestei ore în biblioteca publică (județeană) pentru a cunoaște concret: sistemul de catalogare, modul de consultare a cataloagelor, modul de alcătuire a fișei de împrumut (buletinului de cerere), modalitățile de organizare a lecturii în sălile de lectură, restituirea cărților și cultivarea respectului față de carte ca obiect al patrimoniului național și universal.

Ca *modalitate de lucru* propunem organizarea clasei în grupe de muncă. Acestea vor organiza activități simultane și variate, reușind prin notarea grupelor să acopere o participare integrală a elevilor la activitățile specifice din bibliotecă: prima grupă va consulta catalogul sistematic (conținut, teme, domenii de cunoștințe); a II-a grupă va studia sertare cu fișe așezate în ordine alfabetică după autor, precum și ziare și reviste, cerîndu-li-se să găsească anumite cărți indicate; a III-a grupă va fi inițiată în completarea fișelor de împrumut: autorul, titlul

[4] Ioan Cerghit, *Metode de învățămînt*, Editura Didactică și Pedagogică, 1976, p. 115.

[5] B. Theodorescu, *Istoria bibliografiei române*, Editura Enciclopedică Română, 1972, p. 17.

[6] Vezi ediția din 1983, pag. 60, 82, 107 și 123.

cărții, numărul volumelor, editura, anul, locul, cota cărții, numele și prenumele cititorului, adresa acestuia.

În această activitate concretă în bibliotecă profesorul va fi sprijinit de documentariștii bibliotecii. Este firesc ca o parte din acești elevi, participanți la activitatea din bibliotecă să devină cititori fideli, în continuare, ai respectivei biblioteci.

6. Activitatea desfășurată pentru **formarea deprinderilor de comunicare în scris prin intermediul compunerilor** cu finalitate socială a fost integrată în situații pedagogice determinate de viața socială a elevilor și de relațiile lor interumane. De exemplu, scrisoarea de felicitare a fost adresată de elevii clasei a VI-a fostei lor învățătoare cu prilejul sărbătoririi zilei de naștere, telegrama de felicitare a fost redactată cu prilejul desfășurării conferinței județene a pionierilor, cererea atunci cînd elevii solicitau eliberarea unor documente școlare, adeverințe pentru abonamente la mijloacele de transport în comun etc. De asemenea, putem coopera cu organizația de pionieri, cerîndu-le pionierilor să redacteze programe de activități rapoarte de activitate. În fiecare clasă pe care o conduc, în calitate de diriginte, procedez la analiza trimestrială a rezultatelor la învățătură ale elevilor și a comportamentului lor pornind de la raportul de activitate întocmit de comandamentul detașamentului clasei. Astfel se conturează mai clar utilitatea practică a acestor forme de compunere.

Elaborarea unor lucrări este o activitate intelectuală mai dificilă care presupune stăpînirea unor tehnici de muncă intelectuală cum sînt alcătuirea de bibliografii, întocmirea de conspecte, consultarea cărților într-o bibliotecă. Pornind de la compunerile elaborate pentru lecțiile recapitulative, am urmărit consolidarea deprinderilor de elaborare a unei lucrări pentru revista școlii, concursuri pionierești sau școlare, manifestări cultural-științifice ale elevilor. *Procedeul didactic utilizat în clasele VII-VIII pentru formarea deprinderilor de elaborare a unei lucrări cu tematică literară a fost următorul:*

a) Anunțarea temei și a scopului: lucrarea va fi citită într-un anumit context și se vor face observații asupra ei.

b) Stabilirea modalităților de muncă: *1)* adunarea de informații despre temă apelînd la cărți, reviste și valorificînd cunoștințele proprii; *2)* elaborarea planului lucrării și *3)* redactarea lucrării. Am acordat asistență pedagogică elevilor în toate aceste etape.

c) Controlul lucrărilor și evaluarea lor critică, făcută cu tact și cu îndrumări privind refacerea lor, introducerea unor noi informații, cizelarea stilului etc. Procedînd astfel, elaborarea lucrării devine o activitate intelectuală continuă, desfășurată sub îndrumarea profesorului, care are datoria să manifeste o deosebită disponibilitate față de solicitările elevilor săi.

Stăpînirea de către elevi a tehnicilor de muncă intelectuală constituie un obiectiv permanent al activității pedagogice a dascălului de literatură română. Urmărind realizarea lui, el contribuie la pregătirea pentru viață a elevilor săi.

Temă, context, situație — categorii fundamentale în procesul învățării limbilor străine

Prof. SABIN SELAGEA
Școala din Vața de Jos, jud. Hunedoara

NIMENI nu se mai îndoiește astăzi de faptul că dezvoltarea spectaculoasă a științei și tehnicii aplicate, precum și intensificarea pe această cale a schimburilor mondiale de valori reclamă cu necesitate cunoașterea și studierea sistematică a limbilor străine. Dezideratul și obiectivul care, cu încă mai bine de zece ani în urmă, și-a găsit la noi cadrul optim de materializare, faptul datorîndu-se în exclusivitate spiritului și forței vizionare ale tovarășului Nicolae Ceaușescu: **„Accesul la cuceririle științei și tehnicii contemporane nu este posibil fără stăpînirea măcar a două limbi de circulație mondială" [1, p. 14]. Adevăr pe care realitatea zilelor noastre l-a confirmat în atîtea diverse împrejurări și căruia generațiile viitoare îi vor atribui noi și tot mai durabile dimensiuni valorice.**

Studierea și cunoașterea limbilor străine, alături de celelalte domenii ale cunoașterii, contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității umane, făcînd-o mereu mai aptă să răspundă cerințelor vieții, ale practicii sociale nemijlocite.

Vorbind despre locul acestor discipline în sistemul de învățămînt, Maria Kiraly

de la Universitatea din Timişoara, evidenţiază tripla finalitate a predării limbilor străine: practică sau comunicativă, formativă şi educativă, cea dintîi avînd rolul coordonator, întrucît prin intermediul ei elevii au posibilitatea „să dobîndească în scurt timp capacitatea de a comunica în limba străină, adică să transmită şi să primească informaţii în formă orală sau scrisă" [2, p. 5].

Aceasta presupune ca activitatea la lecţie să corespundă întru totul nevoii şi dorinţei fireşti pe care elevii le resimt din primele momente ale contactului cu limba străină — posibilitatea exprimării libere a gîndurilor, a ideilor şi stărilor sufleteşti.

Principiul condiţionării situative, ca orientare de bază în predarea limbilor străine, ia în considerare actele cele mai tipice ale comunicării verbale, precum şi sfera celor mai reprezentative situaţii în care vorbitorii se pot găsi la un moment dat. Calcule statistice şi analize metodico-lingvistice amănunţite au stabilit o anumită frecvenţă şi periodicitate a cuvintelor, a categoriilor gramaticale şi a construcţiilor sintactice, în funcţie de împrejurările concrete de viaţă. Concluziile şi rezultatele unor astfel de cercetări au fost preluate de numeroşi metodişti şi autori de manuale, în vederea selectării şi grupării situative a materialului lexico-gramatical. Noul mod de abordare a problemei venea ca o reacţie firească şi necesară împotriva criteriului tematic tradiţional al organizării lexicului în manualele de limbi străine. Potrivit acestuia, noţiunea de „temă" desemna acel fapt sau grup de fapte în jurul căruia se polarizau elementele de limbă, iar noţiunea de „situaţie" era privită şi înţeleasă ca o subdiviziune a celei dintîi. Drept urmare, deosebirea dintre aceste două categorii metodologice era exprimată de fiecare dată printr-o mărime cantitativă, mărime care făcea trimitere spre volumul materialului lexical şi nicidecum spre modul de organizare a acestuia. Noile orientări în metodica predării limbilor străine resping un asemenea punct de vedere, conceptul de „temă" fiind acceptat numai în sens euristic, adică în înţelesul de a oferi diferitelor persoane tipare de vorbire cu care ele să opereze în împrejurările concrete de viaţă. Adeptă şi promotoare a unui asemenea punct de vedere, T.E. Saharova atrage atenţia asupra faptului că adeseori cuvintele şi expresiile prevăzute de programa şcolară se dovedesc cu totul inoperante pentru interesul real al comunicării. De aceea, pedagogii şi metodiştii trebuie să ţină seama, în alcătuirea programelor şi manualelor şcolare, nu atît de gradul de repetabilitate a cuvintelor utilizate de elevi în viaţa lor de fiecare zi, ci mai ales de frecvenţa situaţiilor pe care le vor întîlni şi în care vor fi determinaţi să folosească limba străină.

Aşa, bunăoară, cuvintele mamă, tată, frate, soră, a merge, a vorbi, a da şi multe altele sînt foarte des întrebuinţate de elevi la vîrsta lor, dar este aproape sigur că experienţele de mai tîrziu le vor solicita în mai mică măsură. Pe de altă parte, autoarea afirmă cu deplină îndreptăţire că „nicicînd şi niciunde în viaţă nu vor fi întîlnite conversaţii şi dialoguri care să se limiteze cu stricteţe numai la un subiect anume, la o temă oarecare" [3 p. 222]. Într-adevăr, două sau mai multe persoane aflate într-o sală de teatru pot să atingă în discuţia lor cele mai diverse şi disparate subiecte, fără ca măcar unul dintre ele să se refere cîtuşi de puţin la spectacolul în sine. Iată pentru ce elementul coordonator şi hotărîtor în stabilirea unităţilor lexicale trebuie să fie nu tema, ci situaţia concretă şi reală de viaţă. Măiestria pedagogului şi a metodistului trebuie să se manifeste în capacitatea de a stabili volumul şi calitatea materialului lexico-gramatical în funcţie directă de situaţiile reale de fiecare zi, căci în ultimă analiză toate particularităţile vorbirii sînt determinate de natura situaţiei trăite. În legătură cu acest aspect, A.V. Greiser scrie: „Fiecare unitate de vorbire trebuie să se însuşească numai în situaţiile ei tipice" [4, p. 56]. Motiv pentru care unii metodişti au propus pe bună dreptate ca principiul intuiţiei să fie numit în pedagogie principiul intuiţiei situative sau principiul condiţionării situative.

Înţelegerea corectă a deosebirilor semantice dintre „temă" şi „situaţie" prezintă importanţă deosebită nu numai în procesul propriu-zis al predării limbilor străine, ci şi pentru sarcina planificării şi eşalonării întregului material prevăzut de programa şcolară. Cum arătam mai sus, mulţi metodişti înţeleg prin „temă" un obiect sau un fapt din realitate care serveşte drept pretext al comunicării. Un asemenea punct de vedere i-a determinat pe unii dintre ei să accepte ca atare formulări de tipul „În excursie", iar momentele acestei activităţi să fie considerate ca situaţii: „La gară", „În vagon", „Capitala noastră" etc., între cele două noţiuni existînd acelaşi raport ca şi între întreg şi parte. Dar o analiză mai atentă a raporturilor dintre cele două categorii luate în discuţie ne arată că ele se deosebesc nu după mărimea părţii din realitate, pe care ar cuprinde-o şi ar exprima-o, ci după gradul de abstractizare şi după nivelul de aplicabilitate practică. În virtutea acestui criteriu, „tema" face întotdeauna trimitere spre acele aspecte ale realităţii care ni se înfăţişează ca posibilităţi, ca termen generic, ca furnizoare continuă de idei şi de acţiuni concrete. Ea nu reprezintă nicidecum un obiect sau un fapt în jurul căruia se realizează sarcinile noastre de comunicare verbală, ci, aşa cum remarcă E. I. Passov, „o rezervă potenţială a experienţei noastre sociale, existentă obiectiv în realitate şi în conştiinţa noastră, dar care pentru moment

nu intră în sfera noastră de preocupări" [5, p. 53]. În consens cu această definiție, este bine, credem, să admitem ca „teme" formulări de genul „Munca — datorie de onoare a elevului", „România pe arena politică internațională", „Îndatoririle obștești ale pionierului", „Dezvoltarea agriculturii noastre socialiste" ș.a.m.d. Astfel de teme pot constitui materialul potențial pentru organizarea dezbaterilor la lecțiile de limbă străină, pentru fixarea și eșalonarea capitolelor din manuale și programe, precum și pentru alegerea unor aspecte concrete din viața de fiecare zi. Spre deosebire de „temă", categoria didactică de „situație" se manifestă întotdeauna prin actele de comunicare cele mai concrete, acte care exprimă atitudinea subiectului vorbitor față de o problemă sau alta. Situațiile nu sînt riguros dependente de un anume loc sau timp, una și aceeași situație de comunicare poate să se realizeze în diferite condiții. La clasă situațiile se materializează sub forma sarcinilor concrete pe care elevii trebuie să le îndeplinească. Așa de exemplu, în jurul temei „Îndatoririle obștești ale pionierului" pot fi create o serie întreagă de situații care captează interesul elevilor și îi determină să rezolve, cu mijloacele limbii străine, o mulțime de sarcini concrete, precum „Noi lucrăm în grădină", „Cum îngrijim clasa?", „Cu părinții pe ogor" etc. Arta și măiestria profesorului constau în permanenta adaptare a unităților lexicale la situațiile reale de viață, ținînd seama de faptul că toate particularitățile vorbirii sînt condiționate în ultimă instanță de o situație sau alta, cum am arătat și mai înainte.

Aceluiași E. I. Passov îi revine meritul de a fi dat cea mai completă și mai adecvată definiție a noțiunii de „situație", evidențiindu-i esența și caracteristicile ei fundamentale. După opinia sa, considerată de noi întru totul corespunzătoare realității, „situația este un sistem dinamic de relații între doi sau mai mulți subiecți, relații care se oglindesc în conștiința lor și care îi obligă pe aceștia să rezolve anumite sarcini de comunicare" [6, p. 23]. Această definiție conține în sine toate elementele necesare și toți factorii obligatorii, fără de care nu poate fi vorba de o situație didactică. Avem în vedere mai întîi faptul că în fiecare situație există o relație reciprocă între subiecți, apoi că realitatea concretă se oglindește în conștiința vorbitorilor și că, în cele din urmă, această realitate se materializează în rezolvarea practică a unor sarcini de comunicare. În ceea ce privește clasificarea situațiilor, numeroși metodiști au ajuns la consensul părerii că ea trebuie să țină seama de trei criterii: gradul de adecvare la procesul comunicării, modul de redare a realității și volumul comunicării. După primul criteriu ei deosebesc *situații naturale* (situațiile concrete întîlnite în viața de toate zilele) și *situații artificiale* (situațiile pe care noi le creăm cu ajutorul imaginației). În legătură cu această problemă, cu cîțiva ani în urmă am exprimat și noi un punct de vedere privitor la clasificarea situațiilor didactice, deosebind *situații directe* și *situații simulate* [7, p. 3]. Evident, termenii au fost alții, dar conținutul lor a fost același. Primul tip se referea la acele situații pe care elevii le trăiesc nemijlocit în experiența lor zilnică, iar cel de-al doilea subînțelegea situațiile pe care noi, profesorii, le imaginăm în clasă cu ajutorul elevilor. După criteriul al doilea se deosebesc *situații extralingvistice* și *situații lingvistice*, iar după cel de-al treilea criteriu au fost delimitate *macrosituații* (situații care presupun angajarea unor conversații mai ample și de mai lungă durată) și *microsituații* (situații care, în planul vorbirii, al comunicării verbale, se caracterizează doar prin cîteva replici simple). Unii metodiști propun înlocuirea acestor ultimi doi termeni cu *situații necondiționate* (expuneri întregi dialogate sau monologate) și *situații condiționate* (situații în cursul cărora se formează doar anumite deprinderi separate de vorbire). Fără îndoială că pentru interesul nostru didactic nemijlocit importanța cea mai mare o prezintă primul criteriu de clasificare, adică acela care se referă la situațiile naturale și la situațiile artificiale, efortul nostru trebuind să se îndrepte spre apropierea cît mai mare dintre acestea și spre o predare a limbilor străine în condiții și în situații cît mai apropiate de cele ale vieții de fiecare zi.

Contextul situațional reprezintă, cum dovedește practica nemijlocită la clasă, procedeul fundamental în organizarea și desfășurarea unei lecții de limbă străină. Pe această cale se acordă o importanță și o atenție deosebită activității independente a elevilor, capacității lor de soluționare a unor situații de limbă și de rezolvare a unor probleme concrete. Prin aceasta nu trebuie să se înțeleagă cîtuși de puțin că rolul profesorului s-ar diminua în vreun fel sau altul, ci, dimpotrivă, că el sporește considerabil, lui revenindu-i obligația de coordonare a activității elevilor, de stabilire a unor sarcini concrete în situații didactice riguros delimitate, de urmărire a rezultatelor finale și de analizare atentă a acestora. Esența folosirii contextului situațional în procesul predării limbilor străine constă în capacitatea și harul profesorului de a oferi permanent elevilor modelul verbal în situația-model. Acest principiu se aplică și se realizează cu succes deosebit în primele clase școlare, mai bine-zis, în etapa de început, acolo unde se formează cele dintîi priceperi și deprinderi de însușire a structurilor gramaticale prevăzute de programele școlare. Profesorul caută sau creează situația didactică, oferă elevilor modelul de conversație, fixează individual sau frontal noile

structuri lexico-gramaticale și apoi urmărește activitatea fiecărui elev în parte.

În ceea ce privește momentul și nivelul de aplicare a contextului situațional, s-a dovedit că el dă rezultate deosebite în perioada lecțiilor introductive orale, în etapa trecerii la scriere și la citire, precum și în toate celelalte stadii ale însușirii limbii străine. Factorul comun al tuturor acestor momente și niveluri îl constituie obligația expresă a elevilor de a rezolva cu mijloacele limbii străine o problemă concretă, motiv pentru care procedeul a fost numit *context situațional problematic*. Alți pedagogi au considerat că elementul unificator îl reprezintă *modelul* oferit de profesor, din care cauză procedeul a fost numit *modelul situației de comunicare* [8, p. 45]. Potrivit acestuia, *activitatea la lecție respectă cinci etape principale:*

a) *etapa prezentării modelului*, în care profesorul expune în cîteva cuvinte aspectele din situația dată, în legătură cu care urmează să se discute, prezentînd locul, personajele și cîteva fapte ale acestora și reproducînd replicile tipice;

b) *etapa verificării înțelegerii*, în care profesorul, cu ajutorul anumitor întrebări ajutătoare, verifică periodic nivelul de înțelegere de către elevi a situației prezentate și a dialogurilor pe care le rostesc personajele închipuite;

c) *etapa pregătirii în vederea reproducerii dialogurilor*, în care elevii repetă după modelul profesorului anumite replici ale personajelor, după care le reproduc ei înșiși. Profesorul poate să organizeze acest moment al activității fie pe cîteva grupe, fie în mod individual;

d) *etapa vorbirii semilibere*, în care profesorul înlocuiește pe rînd una cu alta figurinele de pe tablă, așa încît elevul să fie determinat să reproducă dialogurile, folosind situațiile *noi* și materialul *nou* de vorbire;

e) *etapa vorbirii libere*, în care elevii fac dovada sau trebuie să facă dovada profunzimii și stabilității cunoștințelor însușite. Este etapa exprimării libere și simple, fără ca elevul să se sprijine pe materialul intuitiv. Mai exact, elevii discută unul cu altul pe rînd și pe baza situației-model, străduindu-se să imite condițiile reale de comunicare. De exemplu, un elev se închipuie în situația vînzătorului, iar altul, în situația cumpărătorului.

Considerăm necesar să subliniem că, în vederea aplicării cu bune rezultate a așa-numitului model al situației de comunicare, trebuie să fie respectate cîteva condiții de ordin general. Mai întîi, elevii să fie pregătiți cu toată seriozitatea pentru astfel de activități, pentru ca ei să utilizeze cu ușurință modelul de vorbire și unitățile lexicale în dialogurile organizate. În al doilea rînd, profesorul are obligația de a-și pregăti din vreme materialul ilustrativ, fie singur, fie cu ajutorul nemijlocit al elevilor. Apoi, profesorul va avea în vedere ca întregul material ilustrativ să fie deosebit de atractiv pentru elevi, așa încît atenția acestora să fie permanent stimulată și întreținută.

Întreaga experiență acumulată în ultimii ani afirmă prioritatea „situației" în sistemul procedeelor de semantizare a lexicului limbii străine și a categoriilor ei gramaticale. Enunțat mai întîi de metodiștii francezi și aplicat la început doar pentru explicarea fenomenelor lexicale, *principiul situației* și-a lărgit încetul cu încetul sfera lui de acțiune, astăzi el acționînd asupra întregului material de limbă, atît lexical, cît și gramatical. Prioritatea aplicării contextului situațional în raport cu celelalte principii de semantizare se sprijină pe cîteva concluzii practice. În primul rînd, cu ajutorul situației, profesorul creează la lecție o atmosferă de comunicare mult apropiată de cea reală. Apoi, prin intermediul situației, elevii sesizează deîndată legătura directă dintre forma cuvintelor și sensurile lor, faptul acesta ușurînd considerabil sarcina profesorului. Procedeul asigură, pe de altă parte, vigoare și caracter dinamic exprimării în limba străină, elevii simțindu-se ca și cum s-ar afla în împrejurări identice cu cele din viața lor de toate zilele. Totodată, procedeul îi ajută pe elevi să-și transfere cu ușurință de la o situație la alta deprinderile de exprimare în limba străină. Și, în cele din urmă, contextul situațional se dovedește a fi deosebit de economicos din punctul de vedere al timpului și efortului de învățare, elevii putînd astfel să acumuleze într-o perioadă foarte scurtă o cantitate însemnată de material de limbă.

BIBLIOGRAFIE

1. Ceaușescu, N., *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, Editura politică, București, 1973, p. 14

2. Kiraly, M., *Probleme de metodica predării limbii ruse*, Timișoara, 1982, p. 5.

3. Saharova, T. E., *Problema situații pri obucenii dialoghiceskoi reci*, în „Voprosi metodiki prepodavania inostranih iazikov". Tula, 1967, p. 222.

4. Greiser, A. V., *Ob usvoienii recevih edinițev tipiceskih situațiiah*, în „Inostrannîe iaziki v școle" nr. 5/1964.

5. Passov, E. I., *Situația, ema, soțialnii kontakt*, în „Inostrannîe iaziki v școle", nr. 1/1975, p. 53.

6. Passov, E. I., *Osnovi metodiki prepodavaniia inostrannim iazikam*, Moskva, 1977, p. 23.

7. Selagea, S., *Limbile străine se învață pentru a fi vorbite*, în „Tribuna școlii", nr. 161/1975, p. 3.

8. Kuznețov, G. M., *Obucenie ustnoi reci na osnove modeli kommunikativnoi situații*, în „Inostrannîe iaziki v škole." nr. 4/1970.

selor și a capacității de investigație și creație a acestora, *dezvoltînd trăsături esențiale ale personalității*, cum sînt: *spiritul de inițiativă, capacitățile de organizare, de subordonare, coordonare și conducere, spiritul de disciplină, colectivismul, umanismul.*

Un cerc își propune de obicei mai multe obiective, în funcție de profilul său, de vîrsta elevilor, de condițiile concrete ale școlii etc. Între aceste obiective, (de exemplu îmbogățirea cunoștințelor elevilor, formarea unor priceperi și deprinderi de lucru, cultivarea aptitudinilor de observare, pregătirea psihologică pentru alegerea adecvată a școlii sau profesiunii) se cer înscrise și unele care să servească dezvoltării capacității de investigare și de creație.

În fiecare unitate școlară din județul nostru, s-a urmărit ca activitățile în cercuri, pe măsura caracterului lor aplicativ, să devină interesante, declanșînd inițiative creatoare descoperind și educînd interese cognitive și profesionale, contribuind astfel la opțiuni școlare și profesionale cît mai judicioase. S-a avut în vedere în organizarea cercurilor și de realitățile impuse de dezvoltarea social-economică locală care poate constitui motiv de înființare a unui cerc sau altul, așa cum a fost cazul creării unui cerc de chimie, care a studiat „colorarea foliei de aluminiu", a unui cerc de biochimie, care a studiat „flora și fauna în condițiile poluării cu flor" etc.

Din experiența organizării și desfășurării activităților în cercurile de elevi, din județul Olt, tragem concluzia că este foarte bine, ca fiecare cerc să aibă planificarea activității, întocmită pe o anumită tematică, pe o perioadă mai lungă doi sau patru ani, corespunzător treptei I sau liceului.

Așa am procedat, spre exemplu, cu un cerc de matematică în cadrul Liceului de Științe ale Naturii din Slatina. S-a întocmit o planificare pe parcursul a patru ani, care era străbătută ca un fir roșu de titlul „Noțiuni de algebră modernă. Aplicarea lor în economie, în viață". S-au studiat probleme care completau programa școlară (activitățile în cercuri nu trebuie să repete programa și manualul), în concordanță cu preferințele elevilor și cu necesitățile întreprinderilor din oraș.

Teme ca: „Este eficient felul în care se aprovizionează Intreprinderea de Aluminiu?", „Cum putem mări beneficiile obținute de CAP Slatina, în transporturi?" etc. au fost aprins dezbătute, fiecare membru al cercului avînd ceva de spus, pentru că își desfășura instruirea practică, în aceste unități economice, au putut face observații asupra aprovizionării, au compus probleme de eficiență maximă etc. Am constatat că *numai temele cu aplicații directe în economia națională sau în economia județului, studiate „pe viu" au priză* la „setea" *de cunoaștere matematică a unor copii.*

Astfel organizate, cercurile de elevi pretind, pe lîngă o receptivitate mai mare, o angajare mai fermă din partea elevilor. Cu o astfel de tematică, riguros elaborată, am ajuns ca din cei 26 membri cu care am pornit la drum, în clasa a IX-a, să rămînă la sfîrșitul clasei a XII-a numai 18, care au reușit în învățămîntul superior la facultăți tehnice sau matematică.

Pentru ca rezultatele obținute de cercurile de elevi, să fie în concordanță cu cerințele actuale, cu sarcinile care stau în fața școlii din constatările noastre, se impune ca activitatea în cercuri să nu se restrîngă la ședințele lunare, ci să se facă săptămînal, iar colectivele de elevi să fie mici, să nu depășească 20—25 membrii.

Aminteam mai sus că un cerc își propune anumite obiective, ținînd cont și de vîrsta copiilor. Se poate organiza un cerc (de matematică în cazul nostru) chiar cu elevii claselor a III-a și a IV-a.

Începînd din anul 1978, la școlile Nr. 2 și Nr. 5 din Slatina își desfășoară activitatea astfel de cercuri. Cel de la Școala Nr. 2 este condus de un profesor de matematică (Marin Grigorescu), iar cel de la Școala Nr. 5 de o învățătoare, (Elena Nica).

Sigur că un astfel de cerc nu și-a propus să scoată „matematicieni" cînd termină clasa a IV-a, dar și-a propus, trezirea interesului pentru matematică, pentru un studiu individual susținut, pentru crearea și propunerea unor probleme și, nu în ultimul rînd, formarea la elevi a unei gîndiri logice, a unui raționament care să tindă spre abstractizare (Este vorba numai de elevii care „doresc" acest lucru).

Tematica cercului, a cuprins teme ca: „Din viața și activitatea unor matematicieni români", „Curiozități matematice", „Amuzamente matematice", „Probleme distractive", „Lucrări practice pe înțelesul lor (măsurători făcute în școală, determinări de distanțe etc.). Chestiuni ușoare și atractive care i-au făcut pe copii să iubească mai mult acest obiect, care pe mulți îi sperie.

Problemele-întrebări, suscită interesul elevilor, îi determină să studieze independent, le dezvoltă spiritul de imaginație și nu în ultimă instanță curiozitatea științifică. Munca în cercurile elevilor din învățămîntul primar reclamă cu predilecție problematizarea.

Am înființat și o gazetă matematică a cercului, cu o rubrică permanentă care evidențiia activitatea membrilor, ca rezolvitori de probleme din publicația pentru tineret, „Gazeta metamatică" majoritatea elevilor rezolvînd problemele pentru învățămîntul primar, avînd chiar predilecție pentru cele de dificultate sporită.

Din 1979, am inițiat, la nivelul municipiului Slatina, „mica olimpiadă" — un concurs de matematică al elevilor din clasele a IV-a — organizată anual, în ultima duminică din luna mai.

În fiecare școală, în fiecare clasă, există o adevărată întrecere pentru a se număra printre cei care vor participa la concurs. Acest concurs, care se găsește la a VI-a ediție, este un excelent mijloc de verificare a volumului de cunoștințe și a posibilităților de a depăși anumite dificultăți. Cei care se remarcă la acest concurs (primii au fost întotdeauna membrii cercurilor amintite) sînt și mai departe interesați de matematică, obțin rezultate remarcabile în cadrul concursurilor de matematică.

Subiectele, de fiecare dată, au fost eșalonate în funcție de gradul de dificultate (de calcul și de raționament), permițînd învățătorilor și profesorilor de matematică care luau copii în clasa a V-a să constate multe lacune și să se întrezărească posibilitățile de a forma și a atrage pe unii elevi spre matematică.

Subiectele din 1984:

1) O C.A.P. seamănă cu orez un teren dreptunghiular cu perimetrul de 1 800 m și cu lungimea mai mare cu 300 m decît lățimea, obținînd o recoltă medie de 2 450 kg la hectar. $\frac{2}{5}$ din recolta obținută a fost achiziționată de stat, iar restul s-a consumat în ferma zootehnică în 4 săptămîni. Cît s-a consumat în fiecare săptămînă, dacă în prima s-a consumat cu 300 kg mai mult decît în a doua, iar în ultimile două săptămîni în fiecare s-a consumat de două ori mai mult decît în prima.

2) Un triunghi isoscel are una din laturi de lungime 966 cm. Calculați lungimile celorlalte laturi știind că perimetrul triunghiului este de 2 466 cm.

3) Aflați pe x din următoarea egalitate:
$735 : 35 + 12\,4569 : 9 - 124 \cdot x - 107 = 6\,935$

4) Reconstituiți împărțirea:

15*** : *6 = 4**	
***	
==9*	
*2	
1**	
8	
*	

Prin activitatea de cerc și prezentarea la un concurs, elevul clasei a IV-a este pus în situația de a ști cum să învețe, cum să gîndească profund. Acumularea de cunoștințe se dovedește utilă cînd este în permanență însoțită de valorificarea în viață a datelor pe care le deține individul. (Se pot organiza cercuri nu numai de matematică).

Un rol deosebit îi revine învățătorului sau profesorului care coordonează activitatea cercului, care prin perseverența și competența cu care urmărește realizarea obiectivelor propuse, ridică nivelul și eficiența cercului.

Modul în care s-a organizat și desfășurat activitatea în cercurile de elevi în unitățile școlare ale județului și îndeosebi ale elevilor din clasele a IV-a a demonstrat că acestea contribuie încă de la această vîrstă la formarea și dezvoltarea spiritului exactității, la trezirea interesului pentru această disciplină, la inițierea în cercetarea științifică, îi obișnuiește pe elevi de pe acum cu munca independentă, cu autodisciplina, formînd și consolidînd deprinderile de muncă susținută.

Implicațiile educative ale filateliei în predarea istoriei

Prof. VASILE RACHIERU
Școala Nr. 81 din București

LA O PRIMĂ APLECARE ASUPRA MĂRCILOR POȘTALE și în general a emisiunilor filatelice: prin datare, desenele semnificative, culoare — suscită întrebări pe orizontală — la ce dată au fost emise? — în ce împrejurări? în legătură cu ce eveniment? și pe verticală — cu ce scop? din care motive? ce s-a intenționat, eventualele urmări etc.

Ca atare, sugerează un parcurs antiliniar pentru diferite perioade, evenimente, curente, evoluția tehnicii, a organizării statale, existențiale, a stadiilor și ariilor de răspîndire a diferitelor specii, a obiceiurilor, portului popular și altele.

Reprezintă o punte de legătură umană și umanistă prin mobilitățile umane și valorile spirituale pe care le facilitează. Exprimă valori estetice, etice, morale — convingerea, deși timidă, ambiguă — deocamdată — că, în final, dincolo de divizările actuale (politice, economice, ideologice) omenirea—volens nolens — va trebui să fie în totalitatea ei unită în știință, cultură, aspirații și, îndeosebi, în conviețuire pe planeta care i-a dat viață și îi condiționează existența.

Prin politica și diplomația ei cu vocație universală, România socialistă, președintele ei, tovarășul Nicolae Ceaușescu a contribuit și contribuie, prin eforturi nenumărate, la atingerea acestui scop.

Mărcile poștale răspîndite pe toate meridianele și în continuă mișcare, proiectînd lumini și umbre prin fondul lor atît de variat, reflectînd gradul de știință și civilizație — de la descoperirea focului — la plonjarea în cosmosul apropiat și îndepărtat, în condițiile absurdei înarmări nucleare — însumează un fantastic interogativ — *ÎNCOTRO?*

Fiecare colecție filatelică, bine organizată pe ani, teritorial, referențial, artistic — tematic — exprimă o acoladă-sinteză a evoluției societății — aspirații ale oamenilor spre progres, cultură și pace, metodologic și succesional — fiind în același timp punctări ale istoriei surprinse pe viu.

Oricare timbru, dacă ne delimităm sfera de referință — prin mesajul etic, estetic, evenimențial, cronologic — poate înlesni — mărindu-l cu ajutorul epidiascopului — realizarea unei lecții gen numărătoare inversă — demers asociativ în textura faptică a diferitelor teme.

Exemple: Timbrul *500 de ani de la răscoala de la Bobîlna* reprezentînd sugestiv un grup de răsculați — în stînga sus — denumirea *Bobîlna*, iar în dreapta, anul răscoalei.

1 3 2

1. Bobîlna

2. Răscoala din 1907

3. Magellan

Sau *50 de ani de la răscoala din 1907* reprezentînd un țăran, pictura lui Octav Băncilă, purtînd pecetea durerii țărănimii revoltate — avînd datarea 1907, sus în dreapta, iar jos înscrisul Republica Populară Română.

Sau, din *timbrele aniversărilor culturale* din anul 1971, în țara noastră s-a emis o serie de 4 exemplare reprezentînd, printre alții, pe navigatorul portughez Magellan. Timbrul în tehnică policromă reprezintă efigia marelui navigator, cît și imaginea celor trei corăbii ale expediției, urmărind rotundul globului, dintre care, în prim plan apare celebra Santa Maria.

De asemenea, mai este reprezentată o busolă gen roza vînturilor, indice concludent asupra progresului tehnic, care a permis însuși începutul marilor descoperiri geografice. Timbrul acesta emis cu ocazia a 450 de ani de la moartea celebrului navigator portughez ca și primele două, corelate cu hărți adecvate, înlesnesc realizarea cadrului general și parcursul logic, retrospectiv, spre momentul start sau momentul de maximă forță.

Oricare serie, grupaj de timbre, poate facilita organizarea de jocuri didactice, simulări-călătorii în realitatea parcusă, în cea care ne înconjoară și în cea care va urma.

Din aceste considerente, dacă este să facem o subliniere aparte, filatelia este un excepțional corelativ interdisciplinar pentru stadiul actual în care se găsește predarea istoriei; o situație interesantă în felul ei.

Imaginile diverse (utilizate cu ajutorul aparaturii tehnice) — care reflectă viața economică, socială, politică, culturală, tehnică, ca și alte aspecte, vin să mărească puterea de asociere, amplifică și scot în evidență caracterul interdisciplinar de sinteză al istoriei, lăsînd să se întrevadă viitoarea ei formă de generalizare primordial rațională; consensul matematizării care bate la porțile tuturor disciplinelor și care solicită istoria procesualităților în întrepătrunderea, succesivitatea, suprapunerea, concomitență, rapidă, a hărților (denumite cu niște cuvinte prea uzuale) — economică, socială, politică, culturală și am adăuga noi a efortului etic — și în cazul istoriei contemporane a anticipației.

Istoria aceasta, de domeniul viitorului, de fapt există. Să ne gîndim bine la emisiunile filatelice existente pînă acum pe țări, pe continente, ca o cuprindere, ca o fotografiere, ca o grupare a lor — începînd cu emisiunile oglindind economia Orientului legată de fluviile Nil, Tigru, Eufrat, Ind și Gange, Huhan Ho, Iantzî — Podișul Iran. Emisiuni filatelice sugestive în acest sens existînd în țările zonale. Idem cele oglindind viața politică pe meridianul Orientului Antic. Similare cele referitoare la viața cultural-științifică.

Ce nu există în seriale filatelice reprezentînd piramidele: templele de la Luxor-Karnak, Babilonul în reconstituire și cîte încă?

Mai apoi, selecționarea și regruparea redînd aspecte identice din zona miracolului grecesc și a lumii romane.

În continuare, pe aceleași direcții, pentru centrul economic și epicentrul lumii medievale — bazinul mediteranean (cu economia și știința arabă, cu mișcarea renascentistă pornită din peninsula italică).

Mai departe, reprezentările filatelice urmînd să întregească aceeași succesivitate, suprapunere, întrepătrundere de procesuali-

tăți prin dezvoltarea explozivă după marile descoperiri geografice.

Și, în final, în acest mod pe filiera procesualităților, sub titlul — Procesualități, popoare, particularități, direcții și perspective ale lumii contemporane s-ar ajunge pînă astăzi.

Bineînțeles, toate acestea necesitînd cheltuieli, timp, experimente, pasiune, posibilități ample de mișcare, fantezie creatoare etc.

Dacă cele menționate sînt cel puțin la ora actuală greu de imaginat, e greu de respins realitatea că filatelia a compus deja primul eșantion de istorie al procesualităților, istorie care se pare că se va integra cel mai bine — cu corectările și completările de rigoare — în noul context al științei de mîine.

Filatelia și metodica predării istoriei

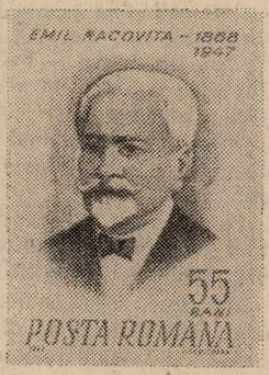
Diferitele grupări de timbre pot fi utilizate, de asemenea, eficient, fie pentru momentul informațional necesar în cazul lecțiilor diacronice (cu mers pe orizontală și verticală), fie în contextul lecțiilor cum am menționat mai înainte — venind în sprijinul asociațiilor de ambianță, conjunctură sau ca dovezi de necontestat ale veridicității istorice.

Lecții într-o astfel de ipostază am realizat:

La clasa a VII-a, unde se predă Istoria modernă și contemporană. 1. La tema **„Dezvoltarea tehnicii și a culturii în epoca modernă".**

Exemple de timbre cu utilizare plenară: cele reprezentînd pe Ch. Darwin, Emil Racoviță, Aurel Vlaicu și altele.

1



3

1. Ch. Darwin

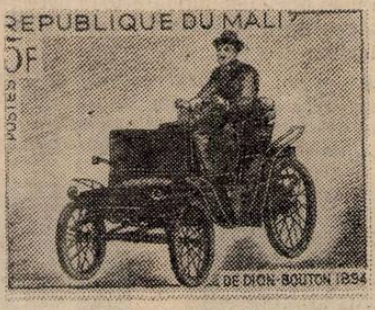
2. Emil Racoviță

3. Aurel Vlaicu

2. **„Destrămarea sistemului colonial al imperialismului. Formarea de noi state independente".** (Emisiuni din *R.P.R. Guineea, Republica Gaboneză, Republica Mali* etc.).

R.P.R. Guineea

R. Gaboneză



Republica Mali

3. **„Progresul culturii în epoca contemporană".** Selecțiuni filatelice: *marii reprezentanți ai științei, tehnicii și culturii.* (Joliot Curie, Mendeleev, Iuri Gagarin, George Enescu, Brâncuși).

De asemenea, multe alte teme le-am tratat într-o modalitate asemănătoare (**„Forma-**

G. Enescu

Joliot Curie

Iuri Gagarin

rea statelor naționale moderne: România, Italia, Germania", „Comuna din Paris", „Mișcarea muncitorească internațională la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea", „Primul război mondial".

La clasa a VI-a *(Istoria evului mediu)* — la temele cu multiple similitudini: *a)* **„Marile descoperiri geografice", *b)* „Umanismul și reprezentanții săi", *c)* „Renașterea artistică", *d)* „Reforma".**

La clasa a VIII-a — *Istoria României* — Partea I, pînă în anul 1821 — la lecțiile: **„Dezvoltarea culturii în secolul al XVII-lea și începutul secolului al XVIII-lea", „Dezvoltarea culturii iluministe"** și altele.

Exemplificările în care materialele filatelice constituie principalul suport al strategiilor didactice pot fi continuate și în clasele liceale.

Varietatea procedeelor și strategiilor didactice folosite a fost determinată de emisiunile individuale sau în serie.

Preocuparea de a stimula în cadrul cercului de istorie, ca și în alte ocazii, colecționarea, gruparea, clasarea emisiunilor filatelice pe epoci, perioade, tematici, ca de exemplu „Cultură și Civilizație în secolele XVII și XVIII", idem secolele XVIII și XIX, similar secolul XX, sau ocupații în secolele menționate sau tehnica și știința — în fine — faună și floră continentală sau exprimîndu-ne poetic — un aranjament „culori statale" (culorile stindardelor, ca și alte efigii reprezentate prin filatelie — sau filatelia compartimentată pe țări, continente — sau filatelia comparativă), sau inițiativa start pentru alcătuirea unei colecții reprezentative a școlii în competiție cu alte școli; cercuri de istorie — care implică și febrilitate, căutări, corelări asociative, afective etc.

Astfel am impulsionat investigații complexe, în sensul abordării interdisciplinare a istoriei în corelație cu geografia, fizica, chimia, astronomia, harta politică a lumii etc. Dacă ne gîndim și la eventuale schimburi filatelice, ar fi o modalitate eficientă de a cultiva în rîndurile tineretului spiritul de pace, prietenie, de prețuire a contribuției fiecărui popor la patrimoniul civilizației.

În subsidiar, am acționat și pe latura formativă, de orientare pentru o muncă frumoasă, pasionată — și să nu mai vorbim de aspectul de joc atît de molipsitor și activizator în rîndurile copiilor.

Serialele filatelice grupate în clasoare, pe tematici, sau pe planșe, stimulează inteligența; aceste preocupări în cadrul cercului de istorie „Azi și Mîine", au determinat noi și noi deschideri colective, cît și individuale —, ca de pildă organizarea de către membrii cercului de expoziții în școală, cultivînd în același timp respectul pentru lucrul bine făcut.

Elevii au fost solicitați să descopere în expoziție timbrele surpriză, pe ramuri de activități, timbrele noutăți sau să facă notații personale pe marginea expoziției.

Am organizat vizite urmate de teste scurte, cum ar fi istoria secolului nostru sau a deceniilor VI sau VII etc. — după modalitatea:

a) ilustrare economică (exemplificări semnificative?)

b) reprezentarea tehnică (idem)

c) imagistica culturală (idem)

Cele mai bune notații, răspunsuri, s-au citit în cadrul colectivului și în cadrul unei mese rotunde — au avut o eficiență nebănuită în însușirea de cunoștințe și dezvoltarea dragostei pentru disciplina istorie.

În cadrul micropunctului filatelic experimental, care se creează în virtutea inerției — discuțiile pe marginea clasoarelor, eventualele sugerări, evidențieri, aprecieri — nenumăratele întreceri tacite — toate subscriu — precizăm cu riscul de a mai spune o dată — suportul informațional util, care alimentează dialoguri vii la lecții.

Concluzii

Filatelia este un admirabil corelativ interdisciplinar al istoriei, contribuind totodată activ la înarmarea elevilor cu un bagaj util de cunoștințe și într-un mod plăcut. Ajută eficient la desfășurarea orelor — contribuind la educația umanistă a elevilor.

Le deschide larg orizont istorico-geografic, istorico-biologic, istorico-literar, istorico-filosofic, tehnic și așa mai departe.

Le mărește dragostea pentru frumos, pentru viață — contribuie la dezvoltarea inteligenței intuitive.

Și dacă la toate acestea mai adăugăm trăirile de viață pe care le cultivă, le sintetizează, le asociază, le declanșează micile „piese artistice" — cu reprezentări atît de variate — avem toate motivele ca să prețuim și să iubim, într-o măsură sporită, această suită de „amprente", condensînd eforturile înaintașilor — strămoșii noștri și ai altor popoare — pe făuritorii bunurilor materiale de ieri și de azi.

Învățînd istoria prin filatelie și fenomenele istorice realizăm poate cel mai inedit mod de a înțelege faptele (vizual, asociativ, sugestiv, sugerativ, anticipativ).

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu *Pentru o politică de pace în întreaga lume*, Editura Politică, București, 1982.

2. *** *Catalogul mărcilor poștale românești, elaborat* de Kiriac Dragomir și Aurel Surpățeanu, — 1974, Combinatul Poligrafic Casa Scînteii, București.

3. Iosif Micu, *Teme și subiecte filatelice din istoria României* — Editura Albatros, București, 1980.

4. Victor Duculescu, *România la Organizația Națiunilor Unite*, Editura Politică, București, 1973.

5. *** *Revista de filatelie*, nr. 8, august 1983, București.

Modalităţi de realizare a gimnasticii ritmice în activitatea cu preşcolarii

LUCIA BĂLAN
Grădiniţa I.C.S.H. nr. 2 din Hunedoara

GIMNASTICA RITMICĂ constituie un mijloc valoros de dezvoltare fizică armonioasă a copiilor preşcolari. Prin intermediul mijloacelor sale specifice se realizează priceperi şi deprinderi de mişcare estetic executate, se îmbunătăţeşte orientarea în spaţiu a copiilor, se dezvoltă simţul echilibrului, se educă ritmul şi muzicalitatea, precizia şi graţia în mişcări.

În cele ce urmează, voi prezenta din experienţa mea, unele modalităţi de utilizare a mijloacelor specifice gimnasticii ritmice în activitatea de educaţie fizică cu preşcolarii.

Ţinînd seama de particularităţile psihofizice şi de vîrsta copilului preşcolar, pentru însuşirea unor elemente simple ale gimnasticii, am lucrat diferenţiat în funcţie de grupa de vîrstă şi de înclinaţiile spre gimnastică ale copilului preşcolar.

La grupa mică, ştiind că puterea de imitaţie a copilului este foarte mare şi povestirile au un rol predominant în desfăşurarea activităţilor, fiecărui obiect folosit de copil i-am dat o semnificaţie. De exemplu, „m i n g e a a venit să se joace cu noi", „c r e i o n u l vrea să ne înveţe să desenăm" etc. În acest caz am lucrat cu fiecare copil aşa încît să înveţe mai întîi elementele de gimnastică. Acest aspect l-am realizat cu ajutorul unor poveşti, iar fiecare element de gimnastică, fiecare figură a fost un personaj din poveste. Aceasta le-a trezit copiilor emoţii puternice, i-a transpus în altă lume, lumea de basm, dîndu-le încredere în forţele lor proprii, trezindu-le dorinţa de a se asemăna cu personajul din povestire, a-l imita cît mai bine. De exemplu, i-am învăţat „Dansul florilor". Elementele de gimnastică din acest dans le-am învăţat în funcţie de posibilităţile fiecărui copil, fie în jocuri şi activităţi alese, fie în programul distractiv.

Elementele de gimnastică le-am executat de mai multe ori. De exemplu, pentru ducerea braţelor coroniţă sus şi ridicări pe vîrfuri şi coboriri, am executat jocul „de-a micii balerini". Pentru învăţarea ridicărilor pe vîrfuri şi a ghemuirii cu capul pe genunchi, am desfăşurat jocul „de-a florile şi soarele" etc. Fiecare element din acest dans al florilor l-am învăţat separat, apoi le-am asamblat, tot sub formă de poveste, trecînd la executarea lui pe muzică în ritm de vals.

Muzica îi sensibilizează pe copii, le imprimă ritmul cel mai potrivit, le creează o stare emoţională, făcîndu-i să se transpună în personajul respectiv, le creează un climat bun pentru desfăşurarea efortului. În vederea realizării scopului propus am ales o partitură muzicală, pe care copiii s-o înţeleagă, s-o simtă şi să sugereze mişcările respective.

O altă condiţie pentru însuşirea acestor elemente de gimnastică şi transpunerea copiilor în personajele poveştii o are *costumaţia*.

Pentru a le da copiilor satisfacţia muncii depuse, acest complex de exerciţii le-am prezentat la serbare. Iată cum am desfăşurat „Dansul florilor". Fetiţele sînt îmbrăcate cu rochii albe, şosete albe şi coroniţă de flori pe cap. Ele execută, în ritm de vals, fiecare mişcare pe doi timpi.

F i g u r a I. Alergarea pe vîrfuri cu braţele lateral, palmele uşor îndoite în sus, privirea înainte (pe următorii 8 timpi se formează cruce). Pe următorii timpi (1—2) ducerea braţelor prin lateral cu palmele în sus — coroniţă, privirea la braţe şi ridicarea pe vîrfuri; pe timpii (3—4) ducerea braţelor prin lateral jos şi trecerea în sprijin ghemuit cu capul pe genunchi şi paralel sprijinit pe sol. „Florile şi-au deschis petalele spre soare" 1—2 timpi, „florile se culcă" 3—4 timpi. Această mişcare o voi repeta în 6 timpi.

F i g u r a a I I - a. Pe timpii (1—2) înainte culcat cu braţele întinse înainte, picioarele cu vîrfuri întinse. Pe următorii timpi (3—4) coşuleţul (formăm coşuleţe de flori). Se repetă această mişcare pe primii 8 timpi. Pe următorii 8 timpi (1—2) pe genunchi cu braţele oblic în sus, privirea sus la braţe, pe timpii (3—4) sprijin pe călcîie şezînd, ducerea braţelor prin faţă oblic înapoi, privirea în jos „spre soare privim — vîntul ne îndoaie".

F i g u r a a I I I - a Pe timpii (1—2) pe genunchi cu palmele pe sol, privirea înainte, pe timpii (3—4) se execută cumpăna cu piciorul stîng, pe următorii 4 timpi execută cumpăna cu piciorul drept. Se repetă încă 8 timpi aceeaşi mişcare.

F i g u r a a I V - a Pe primii 8 timpi se execută alergarea în cerc pe vîrfuri cu braţele coroniţă sus, privirea la braţe, pe următorii 8 timpi se execută alergare în cerc cu schimbarea direcţiei (se apropie furtuna).

F i g u r a a V - a. Pe timpii (1—2) ducerea braţelor coroniţă sus şi privirea la braţe,

„privim la soare" pe timpii (3—4) sprijin ghemuit cu palmele pe sol și capul pe genunchi (privim la soare — florile se culcă). Pe timpii 5—8 se repetă această mișcare, fetițele rămînînd cu capul pe genunchi pînă la terminarea muzicii. Asemănător cu acest dans al florilor am pregătit cu băieții dansul fluturilor tot sub formă de poveste. La serbarea de sfîrșit de an școlar, ținînd seama de experiența acumulată pe parcursul unui întreg an școlar, am executat cu copiii grupei mici un complex de exerciții de gimnastică (cu fete și băieți) cu obiecte portative, pe muzică. Pregătindu-i astfel de la grupa mică pînă la grupa mare, pe un drum plin de satisfacții în muncă, copiii au fost „modelați" pentru a putea participa cu succes la competiția națională „Daciada", executînd complexe de exerciții apreciate de spectatori.

Ținînd seama de particularitățile de vîrstă specifice **grupei mijlocii** am continuat munca de la grupa mică, îmbinînd povestirea cu comanda, învățînd elemente de dificultate mai mare ca: podul de jos, rostogoliri etc.

Cu copiii care au dovedit înclinații deosebite pentru gimnastică am lucrat diferențiat, introducînd în programul lor elemente mai complexe.

Pentru ca să atrag copiii spre gimnastică ritmică am procedat cu tact și răbdare, am fost foarte apropiată de ei, lucrînd odată cu ei. Simțindu-mă aproape de ei, copiii au învins unele greutăți în executarea mișcărilor care au cerut mai mult efort. Iată un complex de exerciții pentru grupa mijlocie executat cu fete și băieți, cu obiecte portative. Programul a fost prezentat la serbarea de sfîrșit de an.

Fetele sînt costumate în rochie albă cu eșarfă roșie, funde roșii și șosete albe. Băieții sînt costumați în maieu și chilot alb cu șosete albe și mingi cu buline roșii.

Fiecare element se execută pe doi timpi și muzica este în ritm de vals cu elemente de legătură între părțile exercițiului.

Pe prima parte a melodiei copiii sînt aliniați pe un șir la perete, vor forma coloane de gimnastică:

0	X	0	X
0	X	0	X
0	X	0	X
0	X	0	X
0	X	0	X

Muzica are 3 părți a cîte 32 de timpi fiecare parte.

Partea I

Fete: 1—8 ducerea eșarfei sus, privirea urmărește eșarfa, piciorul drept pe vîrf — revenire cu eșarfa în față, privirea urmărește mișcarea eșarfei, piciorul este adus lîngă stîngul.

9—16 ducerea eșarfei lateral spre stînga și dreapta cu îndoirea genunchilor.

17—24 ducerea eșarfei sus, privirea urmărește mișcarea eșarfei ghemuit, cu capul pe genunchi și eșarfa pe sol.

25—32 ducerea eșarfei lateral spre stînga și dreapta cu îndoirea genunchilor.

Băieți: — 1—8 ducerea mingii jos în față, ducerea mingii sus, deasupra capului cu brațele întinse, privirea urmărește mișcarea mingii.

9—16 ducerea mingii spre stînga și dreapta cu îndoirea genunchilor, privirea urmărește mișcarea mingii.

17—24 pe genunchi, pe călcîie, șezînd — ridicare pe genunchi cu apucarea în mîini a mingii și ridicarea brațelor sus, revenire.

25—32 ducerea mingi deasupra capului — apoi ghemuit cu capul pe genunchi, cu ducerea mingii pe sold.

Partea a II-a.

Se desfășoară în 2 cercuri concentrice.

Fete: 1 — 8 ducerea eșarfei sus — ghemuire cu ducerea eșarfei pe sol, privirea urmărește mișcarea eșarfei.

9—16 ducerea eșarfei spre interior — piciorul opus eșarfei pe vîrf, ducerea eșarfei spre exterior — piciorul opus eșarfei pe vîrf.

16—24 — înainte culcat — „coșuleț"

24—32 — pe spate culcat — podul de jos.

Băieți: 1—8 în ghemuit, ducerea mingii pe sol — revenire în picioare cu ducerea mingii deasupra capului, privirea urmărește mingea.

9—16 ducerea brațelor cu mingea spre exterior-interior, piciorul opus mingii pe vîrf.

17—24 în sprijin ghemuit — cumpăna alternat cu stîngul și dreptul.

25—32 — înainte culcat — „coșuleț".

Partea a III-a

Se formează 2 cercuri, fete interecalate cu băieți.

Fete: 1—8 alergare în cerc cu eșarfe sus, cu schimbarea direcției, alergarea se face pe vîrfuri.

9—16 stînd pe genunchi, cu palmele sprijinite pe sol — cumpăna cu piciorul stîng, alternat cu dreptul.

17—24 — ducerea eșarfei spre interior -exterior cu ducerea piciorului opus pe vîrf.

25—32 — înainte culcat cu brațele întinse înainte — coșuleț.

Băieți: 1—8 alergare în cerc cu picioarele pe vîrfuri, brațele întinse sus, cu schimbarea direcției.

9—16 — ducerea mingii spre exterior-interior și piciorul opus pe vîrf.

17—24 — ducerea mingii spre exterior-interior și piciorul opus pe vîrf.

25—32 — în genunchi cu palmele sprijinite de sol — cumpăna cu piciorul stîng și dreptul, alternativ.

Executînd de mai multe ori complexe de exerciții, după trei ani de activitate în grădiniță am avut satisfacția muncii depuse împreună cu copiii, a emoțiilor trăite alături de ei. Participînd la competiția națională „Daciada" am obținut locul I la faza județeană.

Colaborarea şcoală-întreprindere modalitate eficientă de orientare a tineretului spre profesiuni prioritare

Conf. univ. dr. LETIŢIA PINTEA

ŞCOALA ROMÂNEASCĂ ACTUALĂ este fundată pe concepţia învăţământ-cercetare-producţie, izvorîtă din realităţile social-economice de astăzi şi de mîine. Documentele programatice consideră şcoala factor coordonator, revoluţionar, ce determină dimensiunile structurale de organizare a întregului sistem de învăţămînt, în concordanţă cu cerinţele edificării societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintării spre comunism.
O asemenea viziune prospectivă, fundamentată pe o accepţiune sistemică, pune în prim plan obiectivul principal al şcolii: pregătirea forţei de muncă în concordanţă cu nevoile determinate de creşterea ritmurilor de producţie şi a productivităţii muncii, de realizare a procesului tehnic, de organizare pe baze moderne a producţiei.

În Raportul la Congresul al XIII-lea al P.C.R. tovarăşul Nicolae Ceauşescu menţiona că *„ridicarea nivelului pregătirii profesionale şi tehnice pe baza celor mai noi cuceriri ale ştiinţei constituie factorul determinant al dezvoltării economico-sociale, al făuririi cu succes a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi trecerii la edificarea comunismului în România"*. Şcoala este învestită cu o sarcină cheie de foarte mare răspundere, aceea de a forma „valoarea producătoare de valori, personalitatea multilateral dezvoltată cu valenţe multiple de adaptare şi creaţie în condiţii diverse"[1].

De aici se desprind cel puţin două funcţii de bază: *a)* pregătirea forţei de muncă corespunzătoare nevoilor prezente şi de perspectivă ale producţiei, ale vieţii contemporane şi *b)* pregătirea de „producători de valori", astfel încît să constituie în momentul integrării în procesul de producţie nu numai un simplu *reproducător de valori*, ci să devină un propulsor activ al progresului, să devină, cum ne-am obişnuit să spunem, „un factor de progres".

Avînd în vedere în permanenţă cele două planuri ale formării personalităţii umane „o atenţie deosebită va trebui să se acorde, se subliniază în Raportul la cel de al XIII-lea Congres, pregătirii forţei de muncă, în raport cu prevederile programului de dezvoltare a fiecărei ramuri. În mod deosebit este necesar să acordăm atenţie pregătirii forţei de muncă pentru sectoarele minier şi petrolier, precum şi îmbunătăţirii pregătirii forţei de muncă din agricultură".

În condiţiile integrării învăţămîntului cu producţia, în condiţiile în care şcoala îndeplineşte cea mai înaltă funcţie de producătoare a producătorilor de valori materiale şi spirituale, pregăteşte forţa de muncă la nivelul mutaţiilor calitative, economico-sociale şi politice, ea nu mai poate face faţă acestor sarcini fără colaborarea strînsă cu întreprinderile, atît în plan general, cît şi în cel special, respectiv cu cele patronatoare (avem în vedere şcolile cu clasele I-VIII, I-X sau care au licee de profil). Întrucît scopul este comun, avansăm aserţiunea că relaţia şcoală-întreprindere este bilaterală şi deci cointeresarea este reciprocă. În ideea aceasta dorim să aducem argumentele noastre care vizează obiectivele, conţinutul, mijloacele de organizare a învăţămîntului, elemente importante în pregătirea forţei de

[1] Vasile Bunescu, *Trecerea la o nouă calitate în învăţămîntul românesc prin valorificarea maximă a culturii şi civilizaţiei în formarea personalităţii creatoare* în „Revista de pedagogie", (volum), Pregătirea profesională a tineretului, Bucureşti, 1981, p. 9.

slabe ale sistemului inclus în repretoriul receptorului și deci intrăm în altă contradicție. Obiecția este cu atît mai valabilă, cu cît una dintre caracteristicile programelor noastre de studiu este marea cantitate de informație, care se cere transmisă într-un timp relativ scurt. Nu am calitatea de a discuta raționea acestei soluții, totuși, mi se pare că, de vreme ce problema există, nu ar trebui ocolită. Datele care urmează nu privesc învățămîntul superior decît, cel mult, ca stare de spirit. Se crede că diversele discipline introduse în studiul universitar trebuie parcurse pînă la epuizarea informației. De aici *rezultă în mod inevitabil două lucruri:* pe de o parte *concentrarea mesajelor*, cu riscul ca ele să fie înregistrate din cursurile tipărite, chiar așa cum au fost formulate acolo, iar pe de altă parte, *foamea de ore a cadrelor didactice și studenților* și, bineînțeles, *mulțimea argumentelor în favoarea fiecărei discipline.*

O stare de spirit similară, cu deosebirile inevitabile, au și cadrele didactice din celelalte trepte de învățămînt. De aceea, cînd colegii de la Institutul de Lingvistică din București au abordat studiul terminologiei științifice în manualele școlare, *prima lor surpriză* a fost *dificultatea* — pentru ei —, de a-l pricepe. Țin să subliniez că analiza nu a trecut de clasa a VIII-a. *A doua surpriză* a fost — după ce și-au revenit întrucîtva — *îndrăzneala codului.* Astfel, într-un manual de clasa IV-a se cere să se rezolve, la matematică, o *propoziție* — înțelegîndu-se prin acest termen o operație matematică. Propoziția este, în cazul de față, de o tehnicitate evidentă și rămîne să se vadă cît de folositoare.

Presiunea terminologiei științifice este un fapt pe care, după cîte am putut constata, nu-l contestă nimeni. Se contestă însă ideea ca ar exista altă posibilitate, lăsîndu-se a se înțelege, pe de o parte, că ritmul vieții moderne nu ne mai îngăduie să așteptăm și, prin urmare, elevii e bine să deprindă cît mai devreme această terminologie, iar pe de altă parte, se sugerează dificultatea „vulgarizării", care ar produce fel de fel de încurcături. Între altele, chiar crearea unor „zgomote" noi în recepționare.

Mi se pare însă că nu mă înșel considerînd că aceste reflecții ilustrează în fond aceeași idee: *mare cantitate de cunoștințe în foarte scurt timp.* Atît doar că cele două tipuri de memorie nu iartă și, după obținerea certificatelor necesare unei profesiuni sau alteia, memoria de lungă durată șterge tot ce a fost decodat prin regulile slabe ale sistemului de comunicare. Rămîne ca specialistul să fie atît de îndeminatic, încît să utilizeze terminologia de strictă specialitate numai acolo unde va fi supusă regulii de ștergere. Cine se încumetă însă să aleagă o asemenea cale? *Și ce valoare educativă ar avea o atitudine atît de ciudată?* Lăsînd, deci, ipotezele fanteziste la o parte, vă rog să-mi îngăduiți să trec la un aspect mai aproape de ultimele preocupări ale unui grup de cercetare care a funcționat un timp la Facultatea de Limbă și Literatură Română din București și a urmărit modul de receptare a literaturii. Înainte de toate aș dori însă să subliniez un fapt cu mari efecte asupra interpretării. Sînt profesori de limba și literatura română — sper că nu prea mulți — care au față de fenomenul literar o poziție pe cît de fermă, pe atît de inexactă. După părerea lor, o operă literară admite o lectură, lectură în sens de interpretare. și numai una. Pluralitatea lecturilor, o teză acceptată astăzi de toate școlile de critică literară, li se pare imposibilă. Încercările unora dintre noi de a convinge pe acești colegi, repet, probabil nu prea numeroși, punîndu-le în față lectura la vîrste diferite, în stări de spirit diferite etc., n-au avut deocamdată succes.

Pluralitatea lecturilor înseamnă eliberarea fanteziei, împingerea ei spre pătrunderea multilaterală a lumilor literaturii, înțelegerea acestor lumi într-o relație din ce în ce mai subtilă cu contingentul, deci în ultimă instanță crearea unui orizont mai cuprinzător, deschiderea către varietatea și complexitatea realității.

Orice receptor de literatură reacționează la opera literară, dacă s-a angajat în parcurgerea ei, fie într-un mod ingenuu, adică luînd cele spuse în carte drept fapte petrecute în realitate, undeva, cîndva, în secvența care i se propune, fie într-un mod mai complicat, printr-un fel de identificare și de dedublare, identificîndu-se pe sine sau identificînd pe alții cu personajele lecturii și în același timp — în raport cu parcurgerea textului — dedublîndu-se, jucînd adică rolurile ce îi convin, sau punînd în relație lumile literaturii cu lumea contingentă și considerînd pe cele dintîi drept reflectări ale contingentului.

Nu aici se oprește însă drumul acestui receptor imaginar, căci el poate, în funcție de repertoriul său, să compare lumile literare între ele și apoi să le raporteze la *contingent* ceea ce înseamnă că intră în contextualități și intertextualități de mare însemnătate pentru înțelegerea planului profund al fanteziei literare, acordînd și fantasticului întreaga lui valoare și putere.

Așadar, cînd ne aflăm în fața unui subiect și-i cerem un răspuns la un test simplu formulat: spuneți pe scurt ce-ați reținut sau ce ați înțeles din această poezie (experimentul a fost făcut pe poezie, pentru a nu consuma timpul dedicat programei), ne așteptăm ca prima reacție, la o decodare ingenuă, să fie marcată de figurile puternice ale textului poetic, pe care memoria de scurtă durată le reține datorită noutății lor. Unul din experimente s-a făcut cu elevi de 13 ani pe baza poeziei lui I. P i l l a t *Luna pe mare*, aleasă anume ca piesă inedită pentru subiecții anchetați. Rezultatul a fost extrem de instructiv pentru înțelegerea procesului de decodare și, într-o măsură mai puțin importantă pentru noi, a personalității psihice a elevilor.

în legătură cu primul aspect, un detaliu semnificativ. Elevii nu cunoșteau cuvîntul *portaluri*, care, în poezia lui Pillat, simbolizează o stare de spirit în care lumea apare ca o resfrîngere cromatică a luminii line și jucăușe a stelelor, comparate cu ochii de pe coada unui imens păun. Era un cuvînt-cheie. Aproape toți subiecții au intuit acest rol și au glosat cuvîntul cu aproximația așteptată, identificînd portalurile cu „ceva ca niște coloane", cum spunea unul dintre ei. Iată deci și un exemplu de ce înseamnă o decodare aproximativă. Într-un experiment ca acesta, ea a fost cu putință din cauză că operația a fost repetată de două ori, prin urmare după trei lecturi, ceea ce nu se întîmplă, firește, la o expunere universitară.

Instruirea presupune armonizarea repertoriilor emițătorului și receptorului. La rîndul ei, armonizarea nu se poate produce decît printr-un demers treptat, la succesul căruia contribuie în mai mare măsură seminarul decît cursul. Deținătorul cursului are deci nevoie să ia pulsul studenților, de preferință direct, dar dacă nu are posibilitatea, prin cel care ține seminarul, persoană în mod necesar sensibilizată la acest aspect al problemei. Armonizarea repertoriilor este tot atît de importantă cînd datele obținute prin instruire sînt raportate la viața socială, economică și culturală, cînd se trece la practica profesională. Ceea ce numim educație comunistă este — astăzi — tocmai comportarea profesionistului în fața producției, cu toate laturile ei, de la concepție la administrație. Există însă în instruirea universitară — și nu numai universitară — riscul unei alunecări spre îmbogățirea cu orice preț a cantității de cunoștințe. Spunînd *cu orice preț*, mă gîndesc foarte precis la prețul neglijării educației ca efect necesar al punerii în relație a acestor cunoștințe cu practica. De aceea prin practica în producție, sistemul nostru universitar diminuează acest risc, și nu numai atît, creează premisele acelei armonizări de repertorii despre care am mai vorbit. Depinde firește, dacă instrumentul practicii productive este exploatat cum rezultă dintr-o analiză ca cea de față. Dacă el apare ca un impediment în obținerea de noi cunoștințe, atunci se transformă într-un mijloc nu numai noneducațional, dar chiar anti-educațional. Se modifică și poziția receptorului față de actul comunicării, iar transmiterea de cunoștințe este perturbată din cauza atitudinii globale a studentului, ca viitor profesionist. Îmi pare că este aici o dialectică incontestabilă a relației teorie-practică.

Îndrăzneala de abordare a problemelor practicii în producție, curajul aprofundării lor de pe poziții creatoare, cu asumarea răspunderilor implicate în actul revoluționar de gîndire eficientă a unor procedee din cele mai înaintate, reflectă, printre multe altele, modul în care gîndirea creatoare a profesorului a fost acceptată, înțeleasă și eventual dezvoltată într-un caz sau altul. Ea este o consecință a comunicării nu numai de cunoștințe, ci și de relaționare a acestor cunoștințe în situații date, teoretice sau practice.

Orientări și tendințe actuale în didactica universitară

Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT
Universitatea din București

MARILE ORIENTĂRI ȘI TENDINȚE CE CARACTERIZEAZĂ EVOLUȚIA ACTUALĂ A DIDACTICII UNIVERSITARE s-au constituit în cadrul unor ample și profunde transformări cantitative și calitative cunoscute învățămîntului nostru superior în aceste ultime decenii de afirmare ca un puternic resort de propulsie economică, socială și culturală. Aceste prefaceri revoluționare au creat climatul favorabil intensificării unor preocupări de natură să facă din procesul de învățămînt un autentic obiect de studiere aprofundată, de dezvoltare și de reînnoire fundamentală a teoriei ce stă la baza organizării și conducerii procesualității din interior a instituțiilor de nivel universitar.

Ducînd mai departe valoroase tradiții acumulate în timp de gîndirea și experiența pedagogică universitară și beneficiind de o concepție revoluționară, pe care conducătorul partidului și statului nostru — tovarășul Nicolae Ceaușescu — a imprimat-o întregului învățămînt, școala superioară a continuat să manifeste o vie receptivitate la nou, la inovarea proceselor de predare și învățare, a celor de educație comunistă studențească. Pe parcursul acestei ultime perioade, actul educațional universitar a fost în mod permanent însoțit de numeroase căutări și inițiative inedite, de multe încercări și experimente, de reflecții și ipoteze cutezante, a fost susținut de idei și concepții inovatoare, toate acestea asociate unei necesare și binevenite valorizări a celor mai recente date cu semnificație pedagogică oferite de domenii științifice, precum teoria informa-

ției, teoria comunicării, cibernetică, psihologia învățării, sociologia educației și altele.

În cadrul acestei largi deschideri spre efectuarea unor studii și cercetări de amploare crescîndă în sprijinul propriei acțiuni a învățămîntului superior, în propriul său beneficiu, s-a născut și **tinde să se desăvîrșească o nouă perspectivă didactică**, diferită de cea tradițională. Am putea spune că, de fapt, odată cu evoluția de ansamblu a învățămîntului superior **s-a dezvoltat o nouă didactică universitară** ce poartă amprenta personalității instituției ce o reprezintă, a instituției universitare caracteristică acestei a doua jumătăți a secolului al XX-lea.

În condițiile în care studentul se formează prin învățare, acțiune practică și cercetare nu se mai poate proceda ca înainte, nici în ceea ce privește definirea obiectivelor și determinarea conținuturilor, nici în ceea ce privește stabilirea strategiilor de instruire ori alegerea metodologiilor de evaluare etc.

O didactică universitară modernă și eficace nu poate fi decît aceea care caută și izbutește să se implice marilor tendințe ce-și croiesc drum în viața și activitatea tumultuoasă a școlii noastre superioare, care corespunde pe deplin finalităților și funcțiilor ei majore.

Raportată la o problematică nouă, **construcția unei noi didactici universitare relevă o evidentă tendință de-a lăsa în urmă modelul unui învățămînt tradițional, puternic orientat academic, depășit de mersul vremii și de a se consacra, de acum înainte, unuia cu totul nou, modelului modern, al învățămîntului integrat, solid ancorat în realitate, strîns legat de rezolvarea problemelor vieții și ale practicii contemporane.** Este un demers ce subliniază o inevitabilă trecere de la o logică academică la o logică a vieții active, a cercetării și aplicațiilor practice, a angajării și creației; de la o logică în accepția căreia predarea științei era privită ca un scop în sine și pentru sine, la o logică după care disciplinele sînt elemente ale unei informări legate de explicarea și descrierea fenomenelor economice, sociale și culturale specifice domeniilor de activitate în care studenții se pregătesc[1].

Dar integrarea inaugurează o nouă direcție de mișcare a gîndirii pedagogice universitare și din alt unghi de vedere. Este vorba de o orientare ce tinde să-și contureze căutările și liniile de dezvoltare în jurul cîtorva interogații de mare profunzime și semnificație constructivă și anume: CE SE PREDĂ? DE CE SE PREDĂ? CUM SE PREDĂ?

Sînt întrebări a căror lapidară formulare este susceptibilă să dezvăluie, totuși, ceea ce reprezintă esențialul și miezul întregii activități didactice și să ofere perspectiva înțelegerii unui alt mod de abordare a procesualității de predare-învățare. Este o viziune ce conferă înfățișare tridimensională procesualității didactice, toate aspectele principale implicate în organizarea și realizarea efectivă a acesteia, fiind de natură:

— **științific-didactică** — adică cu referință la calitatea conținuturilor, răspunzînd deci întrebării „CE?" (se predă sau se învață);

— **ideologic-didactică**, intenționată, ce vin să justifice „DE CE?", să indice acele mobiluri în virtutea cărora se acționează (scopuri, obiective) și ideologia normativă ce face posibilă atingerea lor și

— **tehnic-didactică**, voind să indice „CUM?" anume folosindu-ne de materia dată și urmînd normativitatea precizată se poate ajunge la implicarea scopurilor propuse[2].

Evident, accentul este pus pe conținuturi și finalități, aspectele care vor da adevăratul sens al învățămîntului.

Punerea problemei în această manieră prezintă o serie de avantaje teoretice și metodologice, făcînd vizibil, de exemplu, raportul de determinare ideologică (normativă) intrinsecă procesului didactic, ca și posibilitatea elaborării unei didactici universitare, întemeiată pe un mod de abordare sistemică a aceleiași procesualități[3].

Ca direcție teoretică și metodologică mai recentă, **interpretarea sistemică prezintă avantajul examinării praxisului universitar ca sistem situat în relație atît cu determinațiile sale intime exterioare, cît și cu cele interioare ce asigură funcționarea (derularea) sistemului prin el însuși.** Mai exact, studiază procesualitatea din interior în contextul realităților din exterior. Astfel, pe această poziție, didactica universitară tinde să realizeze o investigație mai aprofundată și o analiză mai detaliată a cadrului de referință a factorilor externi (nivel de exigențe, valori, condiții oferite, influențe etc.) care afectează în mod inevitabil procesualitatea, să surprindă corelațiile complexe, directe și indirecte cu toți acești factori ce aparțin mediului socio-economic și cultural, în contextul căruia instituția universitară își găsește prezența.

În același timp, orientîndu-se spre interior, **cercetarea sistemică caută să dezvăluie cu mai multă profunzime componentele esențiale ce dau dimensiuni procesului de învățămînt, caracteristicile și funcțiile acestora; să surprindă relațiile de determinare și de interdependență, în ansamblurile respective; să sesizeze articulațiile interioare**, adică ale acelora care asigură o stare de echilibru și armonie atît de necesară oricărui act de instruire și educație ce se pretinde să devină eficace.

O tratare în viziune sistemică reușește să ofere o reprezentare mult mai clară, analitică și sintetică, asupra procesualității, să imprime unitate și coerență, cerință acesteia, mai ales să sugereze posibilități de valorificare deplină a resurselor umane și material-didactice anga-

[1] *Pedagogie de l'enseignement superieur. Inovation dans la programme et dans le proceseus d'enseignement*, vol. I—II, Belgium, Louvain-la-Neuve, 1976.

[2] E. König, H. Rideal, Unterrichplamuny als Konstruction, Weinheim, Berlin, Bassel, Ed. II, 1971. Apud P. Apostol, *Didactica modernă și strategia lecției*, în *Îndrumări metodice privind studierea limbii și literaturii române în școală*, E.D.P., 1980.

[3] Apostol, *Op. cit.*, p. 6.

jate în organizarea și buna desfășurare a instruirii. Cu alte cuvinte, **abordarea sistemică se leagă strîns de ideea optimizării activității comune profesor-studenți**, dar și de cea de înnoire a acesteia în totalitatea verigilor sale constituitve, prevenind riscurile adaptării unor măsuri parțiale și ineficace în materie de modernizare și inovare a acestui domeniu, poate cel mai greu de modelat și care prin definiție slujește rezolvării prolemelor specifice care se ivesc în acest cadru.

Urmînd această linie de conduită, teoria generală a instruirii devine din ce în ce mai preocupată de **determinarea obiectivelor laturii procesuale a învățămîntului**, de stabilire a priorităților, dar și de proiectarea alternativelor necesare realizării obiectivelor propuse, de utilizare echilibrată a resurselor, de evaluare a gradului de eficacitate și eficiență a practicilor utilizate, de inovare a acestora etc. În acest sens, am putea spune că didactica actuală tinde să se edifice pe **ideea primatului obiectivelor**, dezvoltînd o teorie a finalităților de instruire și educație la nivel universitar, tot așa după cum cultivă o teorie a conținuturilor asociate acestora, o teorie particulară a metodelor de predare-învățare, o teorie a evaluării, o teorie a inovării didactice etc.

Un loc aparte este rezervat preocupărilor consacrate **reînnoirii metodologiilor de elaborare a conținuturilor învățămîntului; orientate tot mai** mult spre **o reflecție interdisciplinară și prospectivă**, în măsură să țină seama de actuala evoluție a științei și tehnologiei, a caracteristicilor diverselor calificări, cu deosebire a tipurilor noi de calificări profesionale de nivel superior, care pretind un evantai larg de aptitudini, mai necesar și mai apreciat decît un anumit bagaj de cunoștințe ușor perisabile.

În această privință — a renovării conținuturilor — se caută depășirea modelului devenit de acum tradițional — structurarea planurilor de învățămînt aproape în exclusivitate „disciplinar", axat pe discipline universitare specializate, model elaborat înainte de-a se fi produs marile transformări ale abordării științifice și tehnologice[4]. Atenția se îndreaptă în mod evident în direcția adoptării unui nou model novator, în esență „interdisciplinar", integrativ, axat pe noi criterii de grupare a diferitelor discipline existente.

Se examinează, de asemenea, **lărgirea încă a rolului disciplinelor fundamentale ca și necesitatea susținerii la studenți a reflecției asupra ampleior probleme economice și sociale contemporane, asigurării unei formații de bază privind tehnicile de calcul electronic, cu deosebire cel pe microprocesoare.**

Deschiderea învățămîntului superior spre noi obiective și conținuturi, spre noi exigențe ale cunoașterii și acțiunii practice înseamnă o deschidere, deopotrivă, spre o autentică **înnoire a metodologiei de instruire și educație**, inspirată din ideea angajării. Prin definiție, dealtfel, educația comunistă studențească este o educație a angajării, a participării, o educație pentru participare. Ceea ce este semnificativ actualei orientări este convergența ei cu o binevenită redefinire a conceptului însuși de **învățare**, structură ce stă la baza întregului edificiu al educației. Tot mai mult învățarea este înțeleasă ca schimbare, **transformare**, ce se petrece în planul activității intelectuale, motrice și afective a celui care învață, ceea ce poate duce cu timpul la schimbări în profilul propriei sale personalități.

Îmbrățișînd această fericită întîlnire, didactica universitară actuală subliniază tocmai această forță transformatoare și capacitate de edificare a procesualității didactice, îndreptată spre deplina dezvoltare a personalității studentului, spre formarea lui ca un tip de om nou pregătit să participe conștient și activ la înfăptuirea măreților obiective ale poporului nostru. Cum însă efectul transformator al învățămîntului nu decurge de la sine în mod automat, ci este decisiv condiționat de implicarea activă, intensă și totală, individuală și colectivă a studentului în actul învățării, schimbări profunde se petrec astfel și în sfera tehnicilor universitare de predare-învățare.

În locul aplicării unor metodologii calchiate după modelele clasice ale instruirii, accentul cade din ce în ce mai mult pe **promovarea unei metodologii a participării active în măsură să solicite, să exerseze, dar să și formeze inteligența, să pună în valoare capacitatea de gîndire și potențialul de creativitate al studenților, să susțină efortul de studiu independent și spiritual de cooperare, de muncă în echipă să dezvolte gustul cercetării și să asigure deprinderea unor tehnici specifice de cercetare, să cultive disponibilitatea pentru examenul critic al ideilor și al cunoștințelor însușite, să incite la învățare prin rezolvare de probleme teoretice și practice, prin dialog intens** etc.

Sub presiunea acelorași imperative ale calității și eficienței își face loc o tot mai pronunțată **orientare tehnologică** ce ilustrează, în principiu, o vădită tendință de aplicare sistematică a celor mai recente achiziții ale științei și inovației tehnice la specificul organizării învățării. În această accepție, accentul ar urma să cadă pe raționalizarea pronunțată a operațiilor de bază ce alcătuiesc procesele instruirii (ale învățării), în intenția obținerii unor performanțe maxime, pe optimizarea cu deosebire a fazelor de **proiectare, realizare efectivă** și **evaluare** ce încheie ciclul complet al organizării și conducerii procesului de învățămînt.

În afară de aceasta, mizînd pe **o specializare mai avansată a funcției pedagogice** a învățămîntului superior, tehnologia didactică oferă, în același timp, un drum nou, teoretic, explorării posibilităților multiple de utilizare adecvată, sistematică și evoluată a tehnologiilor moderne.

Se are în vedere, cu deosebire, integrarea „tehnologiei comunicațiilor" și „tehnologiei informației", folosirea unor tehnici de vîrf (de genul videocasetelor, videofonului, video-

[4] *Colloque sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement superieur en Europe*, Bucarest, 24—26 nov., 1981.

discului, televiziunii prin cablu, ordinatorului etc.) în diferitele faze ale organizării și realizării instruirii. Se estimează că asemenea tehnologii vor constitui surse potențiale ale unor schimbări majore ce se întrevăd în viitor în modul de a concepe și efectua practic predarea și învățarea și că vor permite atingerea unor parametrii superiori de calitate și eficiență.

De pe acum experiențele predării, învățării și evaluării asistate de ordinator avertizează asupra unor importante consecințe pedagogice ce se vor resimți în planul instruirii.

Modelul de elaborare într-o viziune tehnologică a instruirii universitare creează nu numai o situație nouă, ci și o tendință nouă și anume este pe cale să transforme condiția însăși a didacticii universitare. Astfel, redusă, pînă nu de mult, la situația de simplă artă ce face din procesul de învățămînt un act personal, de intuiție, de improvizație și spontaneitate, astăzi didactica tinde să devină o știință gata să ofere o bază teoretică mai temeinic elaborată pentru rezolvarea numeroaselor probleme ce se ivesc în cursul desfășurării procesului de predare-învățare. În virtutea acestei orientări se tinde să se depășească vechiul mod de a gîndi organizarea și conducerea procesului de învățămînt după reguli empirice, în favoarea unei fundamentări științifice a acestuia.

În situația actuală, căreia îi sînt caracteristice ample și profunde schimbări, în ritmuri accelerate, **spiritul unei gîndiri prospective devine o necesitate și o dominantă, în aceeași măsură și în didactica universitară.** Prin definiție, știința instruirii este o interogare, urmărind să determine: Ce tip de personalitate umană exprimă cerințele epocii noastre? Ce tip de formație profesională corespunde cel mai bine — evoluției realităților economico-sociale contemporane? Care vor fi acele valori care, activizate pedagogic, vor da conținut acestei formații? Cum ar trebui să arate strategiile și metodologiile de acțiune universitară și relevanța lor formativă?

O astfel de optică prospectivă obligă didactica să încorporeze în însăși structura ei investigarea evoluției științei, tehnicii, artei, culturii în general; explorarea cerințelor de viitor ale dezvoltării societății în raport de care se va trece la proiectarea sistemelor de instruire de tip universitar, adecvate, sub toate aspectele, viitoarelor realități.

O abordare prospectivă presupune, în același timp, o permanentă căutare și promovare a noului, principal factor de progres și în acest domeniu. Prin vocația însăși a instituției ce o reprezintă, **didactica universitară nu se poate închista în atitudini perimate, dimpotrivă, menirea ei este să cultive un spirit profund novator, să dea dovadă de flexibilitate, să devină capabilă nu numai de adaptare, ci și de anticipări, să repudieze conformismul și conformismul, degajînd noi direcții și experiențe, să sugereze alternative și soluții problemelor de ordin didactic și educativ ce se ivesc.**

În fine, orizonturi noi deschide **principiul educației permanente.** Afirmîndu-se în continuare ca un puternic focar de înaltă cultură, în spiritul de gîndire și stilul de acțiune ale oricărei instituții universitare, cultura nu este nici dobîndită, nici oferită odată pentru totdeauna, ea este ceva ce trebuie să fie meritată printr-un efort continuu, de o viață întreagă. Călăuzită de această idee, întreaga didactică tinde să creeze o deschidere a instruirii spre autoinstruire (autodidaxie), a educației spre autoeducație; să facă din actul învățării o trebuință și o experiență individuală și socială perpetuă, să transforme învățarea într-un continuu existențial, într-o dimensiune a întregii vieți.

În acest spirit, întreaga teorie a procesualității universitare caută să accentueze bazele formării unei progresii individuale continue și să încurajeze acele tehnici de lucru cu studenții care-i vor face să deprindă efortul autoformării permanente, ale unei reciclări continue prin sine însăși sau prin reciclări sistematice, organizate; studentul să rămînă sensibil la formele noi ale perfecționării continue a formației profesionale și a propriei înfloriri personale.

---

*Logica — manual școlar**

AVÎND înaintea ochilor un nou manual de logică pentru liceu, gîndul ne poartă, aproape instantaneu, către două probleme foarte diferite, pe care însă ideea de manual le îmbină pînă acolo unde ele devin indecompozabile: pe de o parte, ce înseamnă această carte, în luminoasa tradiție românească a manualelor pentru liceu, la ale cărei începuturi se află memorabila *Logică* maioresciană, continuată strălucit prin lucrările aparținînd lui V. Lucaciu, Al. Valeriu, I. Nisipeanu, I. Petrovici și I. Buricescu, pînă la I. Didilescu și V. Pavelcu (spre a nu cita decît cîteva nume); pe de alta, cărei concepții asupra naturii și funcțiilor logicii ca disciplină de studiu în liceu îi stă mărturie recentul și — vom spune dintru început — izbutitul manual elaborat de P. Bieltz și A. Istrate. Căci (vom aborda mai întîi această ultimă chestiune), deși în ultimul veac disciplina logicii a cunoscut metamorfozări radicale, logica, în ipostaza de obiect de învățămînt în liceu, a părut a putea trece nepăsătoare peste ele.

Probabil că — dincolo de alte motivații — a cîntărit mult în această persistență conservativă a unui anume mod de a concepe finalitatea disciplinei, existența unor manuale întru totul remarcabile de logică clasică, ce satisfăceau exigențe ridicate de natură psiho-pedagogică. Noua programă, pe baza căreia a fost elaborată lucrarea pe care o avem aici în vedere, e mult mai complexă: ea include, alături

(Continuare în p. 49)

---

* P. Bieltz, A. Istrate. *LOGICA* — manual pentru clasa a X-a, licee pedagogice. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.

Prof. ADRIAN MIROIU

Conducerea unității școlare — creativitatea în actul de îndrumare și control*

Conf. univ. dr. IOAN JINGA

NOUA ETAPĂ DE DEZVOLTARE A ȚĂRII — marcată de Congresul al XIII-lea al P.C.R. — al cărei obiectiv fundamental îl constituie „Continuarea fermă a politicii de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a patriei noastre spre comunism[1]" pune în fața întregului popor sarcini noi, oamenii muncii fiind chemați să-și pună în valoare întreaga lor competență, capacitate de muncă, inițiativa creatoare, spiritul revoluționar.

Ca proprietari ai mijloacelor de producție, producători și beneficiari ai rezultatelor obținute în activitatea economico-socială, ei sînt vital interesați să-și unească eforturile în direcția înfăptuirii neabătute a politicii interne și externe a partidului și statului.

Referindu-se la această problemă, secretarul general al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu, sublinia că „dezvoltarea societății socialiste este nemijlocit legată de existența unui larg cadru democratic care să asigure participarea tuturor categoriilor sociale, a maselor largi populare, întregului popor, la conducerea diferitelor sectoare de activitate"[2]. El îmbină armonios activitatea partidului, statului, organizațiilor de masă și obștești, cu formele de participare nemijlocită a oamenilor muncii la conducerea întregii societăți, prin forumurile democrației socialiste muncitorești. Unitatea sistemului democrației socialiste este asigurată de înfăptuirea rolului politic conducător al P.C.R.

În condițiile dezvoltării puternice a forțelor de producție, a activității economico-sociale, se impune îmbinarea armonioasă a activității organelor de stat cu activitatea organismelor democratice, în condițiile creșterii responsabilității tuturor cetățenilor față de îndeplinirea îndatoririlor sociale și față de interesele generale ale poporului.

Pentru asigurarea desfășurării unitare a procesului de învățămînt, utilizarea judicioasă a bazei materiale și a personalului didactic, în municipiile, orașele și comunele în care funcționează mai multe unități de învățămînt și educație se constituie consilii de coordonare, alcătuite din directorii unităților respective, reprezentanți ai organizațiilor de copii și tineret, de sindicat și ai comitetelor cetățenești de părinți. Aceste organisme își desfășoară activitatea sub îndrumarea și controlul consiliului popular respectiv.

La nivelul unității, conducerea colectivă se asigură de Consiliul de conducere — alcătuit din director și directori adjuncți, reprezentanți ai personalului didactic, aleși în adunarea generală a acestuia, reprezentanți ai organizațiilor P.C.R., de sindicat, de copii și tineret, desemnați de acestea, activiști de partid și de stat, reprezentanți ai consiliilor populare, ai comitetelor cetățenești de părinți, precum și specialiști și muncitori din unitățile de producție, cercetare și proiectare —, conducerea activității operative fiind exercitată de către Biroul executiv al Consiliului de conducere, iar conducerea curentă a activității unității de către director, pe baza atribuțiilor stabilite fiecăruia de Legea educației și învățămîntului.

Funcțiile conducerii unității de învățămînt sînt: diagnoza, prognoza, decizia, planificarea, organizarea, controlul, îndrumarea și evaluarea.

Diagnoza — ca funcție a activității de conducere — *constă în analiza și aprecierea activității desfășurate în unitatea respectivă.* Ea furnizează informația de bază pentru întregul proces de conducere. În cadrul acestui proces se stabilesc îndeosebi punctele slabe ale activității anterioare, neajunsurile și greutățile întîmpinate în funcție de care

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R.*, Editura Politică, București, 1984, p. 16.

[2] Nicolae Ceaușescu, *Raport la Conferința Națională a P.C.R.*, 16—18 decembrie, 1982, Editura Politică, București, 1982, p. 41—42.

* Pentru a veni în sprijinul conducerilor de școli, a directorilor noi numiți, îndeosebi, „Revista de pedagogie" va publica o suită de materiale sub formă de „Consultații", pe probleme de conducere științifică a școlii.

se conturează ceea ce urmează să se întreprindă în anul şcolar următor.

Prognoza *constă în stabilirea perspectivei, a tendinţelor de dezvoltare, a rezultatelor probabile, ţinînd seama de orientările şi sarcinile trasate şcolii prin documentele de partid.*

Pe baza proceselor de diagnoză şi prognoză se stabilesc direcţiile principale de acţiune, obiectivele prioritare.

Obiectivul (scopul, finalitatea) *reprezintă principiul organizator al oricărei activităţi de conducere.* El răspunde la întrebarea „ce vrem" şi ne ajută să precizăm rezultatele activităţii.

Formularea obiectivelor trebuie făcută clar şi precis, evitîndu-se generalităţile şi fără ambiguităţi.

Obiectivele se stabilesc pentru fiecare etapă (an şcolar, trimestru) pe baza documentelor de partid şi de stat, a orientărilor date de forurile superioare, precum şi pe baza situaţiei concrete din fiecare unitate şcolară, a specificului acestora privind profilul, cadrul material-organizatoric, materialul uman etc.

Odată precizate obiectivele, se cer analizate resursele, răspunzînd la întrebările „cu cine?" şi „cu ce"? Resursele se pot modifica atunci cînd nu sînt „acoperitoare" pentru realizarea obiectivelor stabilite. Resursele se referă, în cazul şcolii, la conţinutul activităţii instructiv-educative şi la condiţiile materiale (de timp, de spaţiu, de dotare etc.).

În funcţie de obiectivele stabilite şi pe baza resurselor disponibile se trece la planificarea activităţii, prin care se stabileşte mersul procesului ce urmează a fi condus. Procesul răspunde la întrebarea „cum"? şi arată cum sînt folosite resursele pentru atingerea obiectivelor stabilite. În activitatea de planificare se precizează acţiunile ce vor fi întreprinse, mijloacele şi metodele îndeplinirii lor, termenele şi responsabilităţile.

Produsul procesului de **planificare** *este planul*, care trebuie să indice atît ceea ce trebuie obţinut în fiecare etapă a realizării lui, cît şi ceea ce trebuie hotărît în situaţiile care probabil vor interveni (este deci strategia hotărîrilor viitoare şi o prezentare model a evoluţiei viitoare a proceselor de realizat).

În procesul de planificare pot apare diferite variante de soluţii pentru atingerea obiectivelor. Organul de conducere colectivă decide asupra variantei optime, care răspunde imperativului „cît mai bine". În acelaşi timp, decizia este aceea care declanşează realizarea planului, fiind socotită un punct de transformare calitativă în procesul general de conducere.

Planul de muncă se dezbate şi se aprobă în consiliul de conducere, apoi în adunarea generală a oamenilor muncii.

În afară de planul general de muncă al şcolii sau liceului şi în completarea acestuia *se elaborează şi planuri speciale*, care au o întindere mai redusă: planul activităţii politico-ideologice, tehnico-ştiinţifice, cultural-artistice şi sportive; planul comisiei diriginţilor, planul comitetului cetăţenesc de părinţi ş.a. Pot exista, de asemenea, planul de venituri şi cheltuieli sau planuri speciale de activitate (consacrate anumitor evenimente sau unor acţiuni — reducerea consumului de energie, vacanţe etc.).

Un alt element al conducerii ştiinţifice a şcolii este **organizarea**. Prin intermediul ei se asigură coordonarea acţiunilor şi factorilor pentru atingerea obiectivelor propuse. Ea se află în strînsă interacţiune cu realizarea, ca proces de execuţie.

Organizarea presupune precizarea configuraţiei şi a modalităţilor de activitate profesională, metodică şi educativă a personalului didactic şi a conducerii (conform atribuţiilor): la nivelul profesorilor (repartizarea cadrelor didactice pe obiecte şi clase, organizarea colectivelor de catedră, a altor colective, numirea diriginţilor etc.); la nivelul elevilor (repartizarea pe clase, pe limbi străine etc); la nivelul părinţilor. Ea priveşte, de asemenea, organizarea spaţiului şcolar, a curţii, organizarea activităţii de secretariat, economico-financiare şi administrative etc.

În afara formelor de organizare reglementate prin acte normative, celelalte forme se stabilesc în funcţie de natura obiectivelor, de condiţiile existente în fiecare şcoală, de experienţa cadrelor de conducere şi, în consecinţă, nu pot fi aceleaşi peste tot. Ele trebuie alese şi folosite în aşa fel încît să asigure realizarea obiectivelor propuse.

În ceea ce priveş **controlul**, acesta vizează toate compartimentele activităţii din unitate (cu deosebire activitatea personalului didactic şi a elevilor) şi se desfăşoară de directori şi directorii adjuncţi, precum şi de şefii de catedre şi responsabilii comisiilor metodice, dacă li se deleagă atribuţii în acest scop de către directori.

Controlul activităţii instructiv-educative se realizează pe baza unor planuri trimestriale şi săptămînale, iar constatările, concluziile desprinse, sarcinile trasate şi recomandările făcute se consemnează într-un caiet special.

Pentru a fi eficient, controlul exercitat la nivelul şcolii trebuie să răspundă unor cerinţe şi anume: să aibă obiective clare, să fie concret şi sistematic, să asigure o cuprindere adecvată a problemelor şi a personalului, să se bazeze pe o pregătire prealabilă, să fie exigent şi principial, să se ţină o evidenţă clară a controalelor efectuate, a problemelor constatate, a indicaţiilor date şi a modului de soluţionare a problemelor în urma controlului.

Ca şi în celelalte domenii şi eşaloane, *controlul va fi însoţit de îndrumarea corespunzătoare a personalului didactic sau administrativ-gospodăresc de către director, de sfatul şi încurajarea acestuia, dar şi de admonestarea şi sancţionarea celor care nu-şi fac datoria.*

O atenţie mai mare trebuie acordată cadrelor noi, cu mai puţină experienţă, celor care temporar sînt nevoite să predea o specialitate înrudită cu cea de bază, precum şi

celor în activitatea cărora apar greutăți și lipsuri.

Dintre modalitățile de **control și îndrumare** menționăm: discuțiile individuale (cu profesorii, maiștrii-instructori, pedagogii, elevii etc.), discuțiile colective, asistențele la ore și alte activități teoretice și practice, analiza documentelor școlare, observarea comportamentului general al elevilor, aplicarea unor probe de evaluare a cunoștințelor și deprinderilor acestora ș.a.

În activitatea de conducere, funcțiile sînt îndeplinite simultan sau succesiv, în raport de situația concretă și de natura activității, analiza lor făcîndu-se separat doar din considerente de ordin metodic.

Conducerea școlii și creativitatea. Conducerea unităților de învățămînt și educație — ca de altfel a tuturor unităților socialiste, pentru a fi eficientă și a realiza obiectivele stabilite în condițiile unei calități superioare, trebuie să se întemeieze pe știință.

Intuiția, talentul organizatoric, bunul simț și experiența practică de viață nu mai sînt suficiente azi, cînd știința a devenit o forță de producție, iar fenomenele sociale sînt deosebit de complexe, pentru a realiza o conducere eficientă și de calitate.

Arta conducerii se cere îmbinată cu știința conducerii, cu spiritul de creativitate și inovație.

Deși nu s-a ajuns la un punct de vedere unanim acceptat, *se consideră că se poate vorbi de creativitate atunci cînd se produce sau se dezvăluie un fapt nou — lege, relație, dispozitiv, produs, metodă, procedeu* etc.

Creativitatea se bazează pe studiu sistematic și continuu, pe cunoaștere și experiență, pe *observație*, dar și pe *originalitate*, sensibilitate, flexibilitatea gîndirii, imaginației. Ea este educabilă (nu este un „har divin" al unor „aleși") și influențată de condițiile sociale, de climatul instituit de întreprinderi și instituții.

În activitatea de conducere nu sînt însă suficiente doar ideile noi ci și o muncă de evaluare a lor și de selecție, efortul de a le introduce în practică, situație în care se poate vorbi de a conducere inovatoare sau bazată pe inovație.

În învățămînt, atît creativitatea cît și inovația au un cîmp larg de afirmare, vizînd: planificarea și organizarea muncii, elaborarea deciziilor, controlul, îndrumarea și evaluarea activității instructiv-educative, raporturile profesor-elev, elev-elev, școală-familie, școală -întreprindere etc., pregătirea și perfecționarea pregătirii personalului didactic, metodele de predare-învățare și de evaluare, mijloacele de învățămînt, materialele didactice și utilizarea lor, formele de organizare a procesului de învățămînt și multe altele.

Opusă rutinei, conservatorismului, stării de inerție, *creativitatea generează permanent întrebări, cum sînt:*

- poate fi utilizată mai bine o metodă sau alta pentru realizarea obiectivelor propuse?
- cum ar putea fi combinate metodele, materialele didactice și mijloacele de învățămînt pentru a realiza performanțe superioare?
- cum pot fi folosiți oamenii pentru ca aptitudinile și talentele lor să fie valorificate la maximum?
- ce forme de organizare, ce metode și tehnici noi ar putea fi imaginate?

Sarcinile unei conduceri inovatoare, în aceste condiții, ar trebui să vizeze:

- definirea clară a obiectivelor școlii și colectivelor didactice pentru fiecare etapă a planului;
- sesizarea legăturilor dintre obiectivele generale ale învățămîntului și cele ale unității școlare;
- încurajarea ideilor originale și a inițiativelor;
- crearea climatului necesar schimbului de idei și opinii;
- îmbunătățirea sistemului informațional și a comunicării;
- stimularea interesului pentru studiul permanent, pentru perfecționarea pregătirii profesionale;
- stimularea morală și materială a celor creativi și inovatori;
- stimularea motivației personalului didactic pentru activitatea creatoare;
- mînuirea criticii cu tact, pentru a nu bloca ideile originale și a nu-i inhiba pe cei cu spirit creator, care — de regulă — sînt mai sensibili la critică;
- organizarea periodică a unor întîlniri cu cadrele mai tinere și cu cele care sînt preocupate de înnoirea activității didactice. Aceste întîlniri nu trebuie să aibă neapărat o ordine de zi precisă, ci să permită conducerii să afle ce stă la baza ideilor și a soluțiilor propuse și cum ar putea fi aplicate în practică;
- să acorde cadrelor o anumită libertate de acțiune, chiar dacă acestea se abat de la unele „prescripții" de ordin metodic;
- înainte de implementarea ideilor noi, să analizeze: ce influență are schimbarea propusă asupra situației existente (avantaje, dezavantaje); costurile, concordanța cu programul de perspectivă al unității, cu obiectivele ei prezente și viitoare etc.

Dintre *metodele de stimulare a creativității în învățămînt*, am putea menționa:

- **Brainstormingul** („asaltul de idei" sau „efervescența intelectuală"), care constă în dezbaterea în grup a unei teme sau probleme în legătură cu care participanții (profesori, elevi își exprimă liber părerile. Inițiatorul discuției (director, profesor) intervine în discuție ulterior (evaluarea critică amînată), pentru a nu influența sau inhiba participanții la discuție.
- **Sinectica** — este tot o metodă de lucru în grup, folosită pentru rezolvarea creatoare a unor probleme mai complexe și se bazează

pe asociații libere care pot produce idei și soluții noi. Spre deosebire de brainstorming, la care pot participa și persoane fără o pregătire specială și îndelungată, sinectica presupune o pregătire minuțioasă și asigurarea colaborării membrilor grupului la soluționarea problemei în discuție.

● **Seminarul de creativitate,** în cadrul căruia sînt reuniți specialiști din diferite domenii (cu spirit creator), a căror creativitate este sitmulată de un specialist din domeniul pentru care se caută o soluție nouă.

● **Metoda cibernetică,** constînd în culegerea de idei și păreri, în mod operativ, de la oameni care au poziții diferite față de problema supusă dezbaterii. După ședință, are loc un proces de sinteză și unul de evaluare a ideilor emise, de care se ține seama în adoptarea deciziei.

În toate situațiile, pentru a se ajunge la soluții creatoare, cadrele de conducere asigură: definirea problemei; căutarea ideilor pentru soluționarea acesteia; dezvoltarea și transpunerea ideilor în acțiune; evaluarea ideilor și a soluțiilor conturate.

Logica — manual școlar

(Urmare din p. 45)

de logica clasică (secțiune căreia, prin structura programei, îi aparține și capitolul final, consacrat inducției), noțiuni de logică modernă: logica propozițiilor, a predicatelor, logică modală.

Într-un atare context, realizarea unui manual de logică pentru clasa a X-a este o întreprindere dificilă: iar lucrarea apărută impresionează și surprinde plăcut prin capacitatea de a acoperi, la un nivel științific corespunzător, o problematică vastă, de a reuși prezentarea clară, argumentată, intuitivă, captivantă, stimulatoare a aspectelor abordate. Nivelul la care a fost elaborată e mult superior celui din manualul anterior, datorat profesorilor I. Didilescu și V. Pavelcu; în ultimii ani, cînd cunoștințele pe care un elev de liceu trebuie să le asimileze au devenit tot mai abstracte, mai complexe, trecerea care e operată la nivelul disciplinei logicii credem că e perfect justificată.

Rămîne deschisă, totuși, o chestiune de natură metodică, a cărei soluție nu e clar dacă ar putea fi derivată din structura conținutului informativ al manualului. Într-adevăr, spațiul efectiv în care materia trebuie parcursă — și care e acordat prin planul de învățămînt — e insuficient în raport cu conținutul voluminos, complex și nu arareori dificil — prin natura disciplinei — al cursului. Cum poate profesorul să realizeze o selecție nearbitrară (dar absolut necesară!) a materialului și cum se poate orienta elevul în manual, în acest scop — e dificil de spus. De aceea, la o a doua ediție a manualului, ar fi de dorit utilizarea, de exemplu, a două sau mai multe culori, precum și a unor tehnici — editoriale sau tipografice — de selectare a ideilor secundare, a paragrafelor colaterale, a informației nu absolut necesare etc. Dar — accentuăm asupra acestui aspect — în forma sa actuală manualul e conceput unitar, atît în modul în care se desfășoară fiecare capitol, cît și în ansamblul său — el oferind elevului sau oricărui cititor interesat o informație bună și foarte accesibilă.

Abordînd dintr-o perspectivă (strict) pedagogică aspectele implicate, vom remarca faptul că, în ansamblu, ponderea ridicată ce se acordă în manual cercetării noțiunii, judecății, silogismului permite, pe un caz exemplar, o înțelegere mai profundă de către elevi a rigorii logice, a modului în care, în logică, se pun problemele. Capitolul consacrat metodei științifice are, iarăși accentuînd asupra aceleiași perspective, o valoare deosebită: căci, pe de o parte, accentul pe problematizare este apreciabil; pe de altă parte, se încearcă familiarizarea elevului, printr-un prim contact, cu o serie de teme cu relevanță epistemologico-metodologică. Funcția lucrării, explicit propusă aici, e aceea de a incita, de a sugera, de a sparge prejudecăți — mai puțin de a încorseta gîndirea elevului într-un set de principii logice sau metodologice.

Manualul elaborat de P. Bieltz și A. Istrate oferă, în acest sens, un cadru capabil să faciliteze ulterioare lecturi în domeniu. Dintr-un atare unghi, utilizarea unor concepte, definiții prea tehnice pentru nevoile unui manual, introducerea unor termeni (considerați în context) ca sinonimi își află rațiunile lor interne; de exemplu: *rațiune suficientă, temei suficient, bază completă* — p. 19; sau: *conținut, comprehensiune, intensiune* — p. 24; sau: *introducerea descripțiilor* — p.25 (după părerea noastră nu e totuși necesar să se susțină în text că o expresie precum „Regele Elveției era înalt" e absurdă); sau: *introducerea distincției între terțul exclus și principiul bivalenței* — p. 18 (distincție care e apărată în mai multe articole cu caracter teoretic— tehnic ale lui P. Bieltz).

Lucrarea are calități remarcabile în ceea ce privește forma expunerii, intuitivitatea ei, organizarea materialului — trăsături care o individualizează într-un mod deosebit de favorabil: ea este un manual — adică o lucrare adresată celor ce abia urmează a se iniția într-o disciplină științifică dificilă, dar indispensabilă formării unei gîndiri raționaliste moderne. Vom aminti și unele scăpări sau neglijențe care, în următoarea ediție, vor putea fi ușor revizuite. Ele privesc utilizarea termenului „teoretic" — p. 8; raportul între subiectul, predicatul logic și obiectul gîndirii — p. 9—10; definirea mulțimilor egale — p. 16; definirea propozițiilor modale — p. 54; distincția între lege logică și lege obiectivă — p. 115).

Menționam, la începutul acestor rînduri, tradiția remarcabilă în care se înscrie, în cultura noastră, noul manual de logică al profesorilor P. Bieltz și A. Istrate. Logica a deținut, în formația intelectuală a fiilor acestor meleaguri, un rol de căpătîi: ea a întemeiat rigoarea lor științifică, le-a alimentat capacitatea creatoare, s-a constituit în poarta de trecere spre gîndirea abstractă, științifică sau filosofică. Oare vom putea subaprecia rolul de prim rang pe care l-au deținut, în promovarea logicii, a tradițiilor raționaliste în cultura românească, manualele de logică pentru învățămîntul mediu? Este, credem, datoria noastră de a le evidenția importanța și de a sublinia acele contribuții notabile, recente, pe care, uneori, avem plăcerea de a le consemna.

Predarea interdisciplinară a științelor sociale — modalitate eficientă de însușire a cunoștințelor de către elevi

Prof. NICOLAE MOLDOVAN
Liceul Sanitar din Oradea

În ULTIMII ANI se vorbește cu insistență despre interdisciplinaritate, multidisciplinaritate, integralitate, sistemicitate etc., tocmai pentru a sublinia necesitatea eliminării oricăror bariere dintre științe și realizarea unui transfer de noțiuni și metode, care prelucrate pe un plan superior pot contribui la dezvoltarea pe noi coordonate, cantitative și calitative, a științelor contemporane.

Deși interdisciplinaritatea este înțeleasă, de regulă, ca un transfer de concepte, metode și operații dintr-o știință sau disciplină științifică în alta, ea nu se poate reduce la o simplă asamblare de cunoștințe și procedee, ci are menirea de a sesiza și reproduce pe un plan conceptual superior totalitatea complexă printr-o mișcare verticală, de la simplu la complex, de la concret la abstract, de la date, noțiuni și reguli, la legi, principii, teorii și categorii de diferite grade de generalitate, pe baza unui flux informațional continuu și printr-un proces de integrare a rezultatelor investigației epistemologice.

În procesul de predare-învățare, nu toate disciplinele de învățământ oferă același grad de integralitate a cunoștințelor și nu toți profesorii se preocupă și pot să opereze rapid cu sisteme de cunoștințe din diverse domenii, însă acolo unde există preocupări și o permanentă căutare și implementare a noului, rezultatele nu întîrzie să apară.

Predarea interdisciplinară a disciplinelor sociale în liceu reprezintă o necesitate a zilelor noastre, deoarece înțelegerea și însușirea corectă, bine fundamentată științific, a noțiunilor și categoriilor cu care operează aceste discipline, nu presupune doar o simplă exemplificare cu date și fapte din sfera realului investigat de științele contemporane, ci surprinderea relațiilor și genurilor de conexiuni inter-și intrasistemice, a dialecticii lucrurilor, fenomenelor și proceselor din natură și societate. Apelul la date și fapte necesare generalizării și abstractizării, analizei și sintezei filosofice, se realizează mai bine în cadrul orelor de științe sociale, deoarece aici elevii își însușesc noțiuni și cunoștințe deosebit de abstracte, iar profesorii posedă o bună pregătire și au o viziune de ansamblu asupra realității. Important este ca aceștia să-și folosească eficient această pregătire și să-și aducă contribuția în mod substanțial la înlăturarea treptată a barierelor dintre compartimentele cunoștințelor însușite de către elevi pe parcursul anilor de școală, în vederea formării unei viziuni sistemice asupra lumii. Și pentru ca succesul pe această linie să fie asigurat este necesar ca toți profesorii din școală să facă apel, atunci cînd este posibil, la noțiunile economico-filosofice, documente de partid, opere ale clasicilor marxism-leninismului, pentru a-și fundamenta din punct de vedere teoretico-practic și argumenta materialist-științific pozițiile de gîndire și acțiune.

Din punctul nostru de vedere, *predarea interdisciplinară a științelor sociale se poate realiza pe două coordonate esențiale*, strîns legate între ele:

a) i n t r a s i s t e m i c, adică prin integrarea sau reluarea pe un plan superior a cunoștințelor de aceeași natură, dar însușite pe trepte diferite de învățămînt;

b) i n t e r s i s t e m i c sau interdisciplinar, în sensul larg al cuvîntului, cînd se realizează sinteze de cunoștințe din domenii diferite ale cunoașterii și investigației științifice.

Prima modalitate de predare interdisciplinară, cea *intrasistemică*, se poate realiza cu succes în însușirea economiei politice, care structurează pe un plan superior informațiile dobîndite prin studierea cunoștințelor economice și social-politice în clasele a IX-a și a

X-a, cînd are loc un proces de fundamentare a diferitelor concepte ce vor fi reluate pe alte planuri de complexitate în clasa a XI-a. Un exemplu edificator în această direcție îl poate constitui tema despre proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție, care integrează la un nivel superior conținutul noțiunilor de proprietate socialistă a întregului popor și proprietate socialistă cooperatistă, învățate în clasa a IX-a, cu evidențierea de această dată a unității dialectice dintre cele două forme de proprietate socialistă existente la noi în țară, precum și posibilitatea apropierii treptate și transformarea acestora în proprietate comunistă. Șirul exemplelor de acest fel poate continua cu lecțiile despre dezvoltarea economiei naționale în etapa făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea României spre comunism, politica industrială și politica agrară a partidului, productivitatea muncii, retribuirea după muncă, politica P.C.R. de creștere continuă a nivelului de trai etc. De asemenea, cunoștințele despre stat dobîndite de elevi în clasa a X-a la cunoștințe social-politice, ne vor folosi atunci cînd vom sublinia faptul că nu poate fi identificată proprietatea socialistă a întregului popor cu proprietatea de stat, deoarece statul socialist nu este și nu trebuie să fie proprietar sub aspect juridic. Definit, în clasa a X-a, drept o instituție de conducere a societății, statul socialist reprezintă organizarea politică a clasei muncitoare și a aliaților ei, principalul instrument de construire a socialismului și comunismului.

Dacă pînă aci ne-am ocupat de integrarea la un nivel superior a cunoștințelor dobîndite de elevi prin studiul unor discipline de învățămînt în clasele anterioare, economia politică ne oferă și posibilitatea integrării în cadrul lecțiilor de predare a documentelor de partid și de stat. Dacă avem în vedere în continuare tot exemplul lecției despre proprietatea socialistă, trebuie să subliniem necesitatea integrării în cadrul acesteia a documentelor Congresului al XIII-lea al partidului, dar și a Legii privind participarea cu părți sociale a oamenilor muncii din unitățile economice la constituirea fondului de dezvoltare economică. Pentru înțelegerea importanței și necesității acestei legi facem apel la capacitățile de transfer de cunoștințe intra și intersistemice, pornind de la constatarea că fiecare individ își dezvoltă și mărește cantitativ și calitativ ansamblul bunurilor proprietate individuală, ori cu atît mai mult se impune dezvoltarea proprietății socialiste a întregului popor, a avuției naționale și prin contribuția personală în bani a oamenilor muncii, ceea ce ridică pe o treaptă superioară calitatea acestora de proprietari, producători și beneficiari ai întregii avuții naționale, mărind gradul de răspundere privind buna gospodărire a părții din această avuție ce le-a fost încredințată, de administrare mai eficientă a patriomoniului unității. În acest cadru, asigurarea unei legături mai strînse a fiecărui om al muncii cu unitatea în care lucrează și a cointeresării mai accentuate a personalului unităților în obținerea de rezultate economice superioare a făcut necesară trecerea la generalizarea acordului global și a instituirii contractului-angajament și a angajamentului individual.

Integrînd la un nivel superior atît cunoștințele studiate anterior cît și preocupările partidului și statului nostru în domeniul dezvoltării forțelor de producție și a perfecționării relațiilor de producție și sociale, economia politică sintetizează și cunoștințe din domeniul istoriei, geografiei, biologiei etc., referitoare la societate și legitățile dezvoltării sale, factorii progresului social, politica de ansamblu a partidului nostru. Aceasta nu face decît să demonstreze unitatea și interacțiunea dintre interdisciplinaritatea de tip intrasistemic și cea intersistemic.

Cunoștințele dobîndite de elevi prin studiul cunoștințelor economice și social-politice, precum și a economiei politice vor fi folosite la studierea filosofiei în clasa a XII-a unde vor fi incluse în concepte mai largi cum sînt cele de bază economică, infrastructură și structură socială, suprastructură etc. Din acest punct de vedere filosofia reprezintă disciplina socială ce are prin excelență un caracter integrator în cunoaștere și își realizează acest rol la un nivel de maximă abstracție, cuprinzînd toate domeniile și sferele cunoașterii.

Filosofia, deși integrează procesual cunoștințele dobîndite prin studierea treptată a disciplinelor sociale, se manifestă ca disciplină ce realizează această integrare mai ales intersistemic, deoarece ea caută cauzele prime și fundamentale folosind în explicarea naturii și societății concepte de maximă generalitate. Astfel, pentru a înțelege mai bine conceptul de materie a cărui sferă este atît de largă încît cuprinde întreaga realitate obiectivă, este necesar să facem abstracție de proprietățile mecanice, fizice, chimice etc., ale lucrurilor și să le exprimăm doar în calitate de entități obiective, dar în același timp se impune să precizăm că materia ca atare există numai în și prin gama infinită a manifestărilor ei, există în și prin lumea obiectelor, fenomenelor și proceselor, care populează realitatea în ansamblu. Pentru a-i face pe elevi să înțeleagă demersul nostru conceptual putem să facem apel la cunoașterea comună, dar să nu rămînem la ea, să facem apel la exemple din natură și societate, dar să nu rămînem la ele, să facem legătura între general, particular și singular, abstract și concret, percepție și concept, cu mențiunea că, spre deosebire de științe, care presupun obiectele, fenomenele și procesele în mod nemijlocit, filosofia se bazează pe capacitatea de generalizare și abstractizare, conceptualizare și esențializare, de ridicare din sfera realului nemijlocit în sfera cunoașterii mediate, a interpretării teoretico-mintale

superioare. Conceptul de materie pe care dorim să-l facem cunoscut elevilor trebuie să-l legăm, dar să-l şi detaşăm de noţiunile cunoaşterii ştiinţifice în sensul că pornim de la ele, dar nu ne rezumăm la ele, ci doar îi asigurăm caracterul ştiinţific. Înţelegerea conceptului de materie, prin care de fapt explicăm întreaga realitate obiectivă, ne va ajuta foarte mult explicarea atît a ideii de „antimaterie", cît şi a concepului respectiv — cuprins în sfera materiei structurate fizic, invers decît materia „obişnuită", precum şi a tezei unităţii materiale a lumii, teză pusă convingător în lumină de datele analizei spectrale şi de mijloacele moderne de investigare chimică, atomică şi subatomică a diversităţii lumii materiale.

Înţelegerea şi însuşirea conceptului de materie nu se realizează izolat, static, metafizic, ci prin raportarea la problema fundamentală a filosofiei, la problema raportului materie-conştiinţă, cu scopul de a forma sisteme şi structuri, de noţiuni legate şi corelate între ele, cu atît mai mult cu cît filosofia studiază şi evidenţiază mai ales proprietăţi şi relaţii între fenomene şi procese, legături cauzale şi legice, conexiuni universale şi specifice, generale şi particulare, necesare şi întîmplătoare, esenţiale şi fenomenale, posibile şi reale etc.

Şi în explicarea teoriei materialist-dialectice a dezvoltării vom porni tot de la diferite exemple din domeniul fizic, chimic, biologic, psihologic şi social, subliniind că orice element material, deci orice obiect, fenomen sau proces, se prezintă ca o unitate organică de contrarii, de laturi sau tendinţe cu acţiune divergentă. Astfel, particulele elementare reprezintă unitatea contradictorie a însuşirilor corpusculare şi ondulatorii ale materiei, atomul este unitatea nucleului pozitiv şi a învelişului electronic negativ, procesele chimice sînt unitatea asocierii şi disocierii atomilor, organismul viu este unitatea asimilaţiei şi dezasimilaţiei, activitatea psihică este rezultatul excitaţiei şi inhibiţiei, în timp ce în societăţile bazate pe exploatare există clase sociale cu interese fundamentale opuse. În evidenţierea conţinutului informaţional al conceptelor necesare înţelegerii teoriei dezvoltării nu se poate să nu pornim de la datele şi elementele cunoaşterii ştiinţifice din fiecare domeniu, sistem şi subsistem al realului. Pornind de la cunoştinţele elevilor, dar şi de la cunoştinţele profesorului şi capacitatea acestuia de a le ordona şi structura, vom generaliza şi explica nu numai izvorul mişcării şi transformării, ci şi mecanismul schimbării şi sensul mereu ascendent al dezvoltării.

Chiar şi numai din exemplele precizate rezultă limpede că în domeniul filosofiei nu se poate rămîne la un simplu transfer de cunoştinţe din domeniul ştiinţelor particulare, deoarece filosofia nu formulează cunoştinţe despre una sau alta din sistemele şi clasele de fenomene ale realităţii ci le vizează pe toate, elaborînd concepte, teorii, idei, cu un înalt grad de generalizare şi abstractizare.

În abordarea interdisciplinarităţii intersistemice de pe poziţiile disciplinelor sociale în general şi a filosofiei în special, avem în vedere nu numai deosebirea dintre filosofie şi ştiinţe în ceea ce priveşte puterea de cuprindere şi gradul de generalitate, ci şi *interconditionarea lor dialectică*, în sensul că filosofia la rîndul ei oferă ştiinţelor o perspectivă interpretativă şi o metodologie generală, iar ştiinţele pun la dispoziţia filosofiei argumente şi modalităţi de întemeiere a tezelor sale. De aceea este necesară şi aici evaluarea eficienţei activităţii didactice, pornind de la teza unanim recunoscută că o activitate didactică, în cazul nostru predarea interdisciplinară a disciplinelor sociale, este cu atît mai eficientă cu cît obiectivele ei au fost realizate într-un timp cît mai scurt, cu cheltuieli minime de resurse materiale, cu mai puţină oboseală şi cu mai multă plăcere pentru efortul depus.

În predarea filosofiei în special şi a disciplinelor sociale în general scopul nostru nu poate fi altul decît a-i face pe elevi să înţeleagă dinamismul lumii materiale, să înţeleagă şi să explice realitatea prin cauze, condiţii şi legi, să-şi formeze o viziune de ansamblu, materialist-dialectică şi ştiinţifică despre lume şi viaţă, să judece şi să-şi argumenteze ideile, să ia atitudine şi să acţioneze potrivit comandamentelor social-politice actuale şi de perspectivă. Ori, în cadrul procesului de predare-învăţare nu este acelaşi lucru ca un elev să ajungă la un adevăr esenţial parcurgînd mai multe etape şi trepte inutile — fie pentru că profesorului nu-i era clar ce trebuie să transmită şi ce este esenţial într-un conţinut de idei, fie că n-a găsit cele mai eficiente căi de înţelegere şi însuşire a cunoştinţelor de către elevi — cu a-l face pe elev să deducă, să înţeleagă şi să înveţe încă din clasă, în mod direct, ceea ce este esenţial. De aceea, *evaluarea predării interdisciplinare a disciplinelor sociale considerăm făcută atît cu scop predictiv cît şi corectiv.*

Metodele şi tehnicile de evaluare a eficienţei predării interdisciplinare pot fi diferite de la clasă la clasă, de la şcoală la şcoală, dar în general se folosesc observarea curentă, dialogul, chestionarea orală, fişele de evaluare şi corectare a unor greşeli, testele, lucrările scrise trimestriale etc.

În ce ne priveşte, acordăm credit destul de mare, fără a o absolutiza, metodei problematizării în aprecierea înţelegerii cunoştinţelor predate şi argumentării ideilor. Astfel, la tema despre conceptul de materie după ce am definit conceptul şi am precizat că el conţine totul, am pus elevilor următoarea „problemă": dacă materia cuprinde şi desemnează întreaga realitate obiectivă, atunci descoperirea de către fizicieni sau chimişti a „antimateriei" ar zdruncina concepţia noastră, materialist-dialectică, despre lume şi viaţă, despre unitatea materială a lumii?

Elevii au reușit, în marea lor majoritate, aplicînd pas cu pas informațiile primite și cunoștințele însușite anterior, să demonstreze cu argumente logice, convingătoare, că și „antimateria" ar fi de fapt tot materie, dar structurată invers față de elementele pe care le cunoaștem.

Deși stimulează intens cel puțin două capacități intelectuale importante, respectiv înțelegerea și abilitatea în formularea de ipoteze și soluții științific argumentate, problematizarea nu ne poate permite o evaluare totală și complexă a tuturor elevilor, deoarece timpul aferent exercitării ei este limitat, iar contextul în care ea are loc trebuie depășit, chiar dacă elevii nu reușesc să rezolve „situația problemă". În acest din urmă caz intervine profesorul cu tact și măiestrie nu numai în rezolvarea eficientă a situației, dar și în coordonarea dezbaterii temei în continuare. Inconsecvențele atribuite problematizării le-am înlăturat prin folosirea altor metode și în special a lucrărilor scrise, care mai ales în trimestrul al III-lea mi-au oferit posibilitatea să verificăm nu numai gradul de înțelegere și însușire procesuală și temeinică a cunoștințelor, ci și integrarea eficientă a acestor cunoștințe în sistemul de noțiuni și propoziții logice cu care operează elevii. Acest lucru l-am realizat mai ales prin subiecte de mare sinteză și complexitate ridicată, care permit elevilor să-și etaleze nu numai volumul mare de cunoștințe asimilate, ci mai ales legăturile și conexiunile existente între acestea sau care se pot forma în continuare. Astfel de teme prin care am evaluat eficiența predării interdisciplinare, mai ales a filosofiei, sînt: Om, societate, natură: Individ, familie, societate; Infrastructură structură și suprastructură socială; Comunități umane și civilizații; Dialectica lumii materiale etc., subiecte ce-i fac pe elevi să se raporteze și să se autoraporteze la lumea materială, reală și obiectivă.

În procesul de predare interdisciplinară a disciplinelor sociale, ca și în evaluarea eficienței acesteia pot apărea și dificultăți, greutăți și neîmpliniri trecătoare, care nu pot să ne sperie ci, din contră, să ne mobilizeze pentru o activitate și mai susținută. *Totul este ca profesorii să conștientizeze importanța și necesitatea predării interdisciplinare* și să treacă la acțiune în acest sens, iar elevii să conștientizeze necesitatea însușirii temeinice a tuturor cunoștințelor, formarea limbajului de specialitate și argumentarea ideilor.

Pe baza experienței acumulate în acest domeniu putem conchide că predarea interdisciplinară a disciplinelor sociale reprezintă o modalitate sigură, eficientă, de înțelegere și însușire corectă a cunoștințelor de către elevi și o contribuție importantă la formarea unei viziuni materialist-dialectice asupra lumii, la formarea conștiinței socialiste la elevi.

Interdisciplinaritatea reprezintă un proces ce nu se poate realiza de la sine, ci depinde de felul în care profesorul, în cadrul fiecărei ore de predare-învățare, orientează elevii în activitate, cunoaște el însuși noțiunile, categoriile cu care operează, stabilește corect volumul și momentul folosirii acestora, precum și măsura în care aceste noțiuni, categorii, pot facilita procesul de interdisciplinaritate al cunoștințelor.

Deoarece predarea interdisciplinară nu este suficient de bine pusă la punct este de datoria specialiștilor și a cadrelor didactice să efectueze *experimente* în acest domeniu, pentru a evalua capacitatea de înțelegere și de dezvoltare a unei gîndiri logice, convergente și divergente la elevi, din perspectivă interdisciplinară.

---

*Educația ateist-științifică a pionierilor și șoimilor patriei**

SUB ACEST TITLU, Consiliul Național al Organizației Pionierilor a editat o culegere de studii în sprijinul cadrelor didactice care muncesc cu pionierii și șoimii patriei. Concepută ca o sursă de informare și documentare și în același timp ca instrument operativ de lucru, așa cum se arată în prefață, lucrarea se adresează comandanților-instructori de pionieri, îndrumătorilor de *șoimi* și *conducătorilor* de cercuri de educație ateistă, care pot alege din diversitatea de metode, căi și forme de educație comunistă, materialist-dialectică pe cele potrivite în situații particulare, nefiind omisă legătura permanentă și influențarea organizată a familiei de către educatori.

Prima parte a lucrării cuprinde un demers teoretic privind *poziția partidului* și statului, a școlii și organizațiilor de copii și tineret față de religie, prezentînd în același timp un istoric al fenomenului religios. Studiile prof. univ. dr. *Ion Tudosescu* și conf. univ. dr. *Acuiin Cazacu* reliefează necesitatea unui spirit nou în educația materialist-științifică și umanist-revoluționară prin analiza raportului dintre dezalienrea religioasă și realizarea umană. Se arată astfel că statul nostru permite, în condițiile respectării legilor juridice, activitatea a 14 culte religioase dar, în același timp se recunoaște deschis contradicția de fond dintre *ideologia clasei muncitoare* și doctrinele religioase. Explicarea fenomenelor din natură și societate pe baza rezultatelor științei trebuie să se îmbine cu promovarea spiritului nou, combativ, de respingere a ideologiei burgheze. În ciuda unor încercări de „modernizare", biserica rămîne un fenomen nociv, un anacronism al societății revoluției științifice și tehnice actuale, așa cum s-a arătat în numeroase rînduri de către tovarășul *Nicolae Ceaușescu* (p. 41). Conștiința religioasă provoacă ruptura dintre societate și personalitate, împiedicînd procesul *obiectiv și subiectiv* de realizare

(continuare pe coperta a 3-a)

Prof. CORNELIU VASILE

* Lucrarea este editată de Consiliul Național al Organizației Pionierilor și îngrijită de prof. dr. Tudor Opriș, București 1984. 232 p

MASĂ ROTUNDĂ

REDACȚIA „REVISTEI DE PEDAGOGIE" a inițiat masa rotundă cu titlul „Tradiție și modernitate în învățămînt și cercetarea pedagogică", la care a invitat specialiști ai domeniului pentru a înlesni o discuție fructuoasă asupra statutului teoretic al raportului dintre tradiție și modernitate precum, și asupra problemelor concrete ale introducerii unor metodologii didactice noi, a unor noi terminologii sau noi orientări în pedagogie. Am intenționat ca prin această discuție să se ajungă la o evaluare — din unghiuri de vedere diferite — a contribuției cercetărilor din științele pedagogice la perfecționarea procesului instructiv-educativ din țara noastră și a modului în care rezultatele acestei cercetări sînt operaționale în practica școlară.

Tradiție și modernitate în învățămînt și cercetarea pedagogică

La discuții au participat: lector univ. dr. Marin Călin — Universitatea din București, prof. univ dr. Andrei Dancsuly — Universitatea din Cluj-Napoca, lector univ. dr. Emil Păun, lector univ. dr. Dan Potolea — Universitatea din București, cercetător șt. dr. Ioan Roman — Universitatea din Iași, lector univ. dr. Lazăr Vlăsceanu — Universitatea din București.

LAZĂR VLĂSCEANU: Discuția inițiată de „Revista de pedagogie" este binevenită, extrem de semnificativă în actuala fază de dezvoltare a cercetării pedagogice și învățămîntului românesc. Ne aflăm într-o perioadă de expansiune considerabilă a sistemului de învățămînt din țara noastră. Așa cum se afirmă și în Raportul prezentat la Congresul al XIII-lea al P.C.R. de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, „ridicarea nivelului pregătirii profesionale și tehnice pe baza celor mai noi cuceriri ale științei constituie factorul determinant al dezvoltării economico-sociale, al făuririi cu succes a societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerii la edificarea comunismului în România". Totodată, pentru ca învățămîntul să se afirme pe mai departe nu numai sau în principal ca un factor de conservare a valorilor sociale consacrate, ci și de inovație socială, trebuie să prospectăm noi forme de desfășurare și de concentrare a cercetării pedagogice în perioada care urmează. Din acest punct de vedere, analiza raportului dintre tradiție și modernitate în învățămînt și teoria pedagogică dobîndește o semnificație deosebită. Opțiunea noastră poate fi formulată de la început, cu toată claritatea: **nu putem contrapune cei doi termeni ai raportului, fie în numele tradiției, care și-a dovedit temeiuri în alte condiții de organizare și desfășurare a învățămîntului, fie în numele unei modernizări ostentative, care să se cantoneze în teorii cu „iz" de inovație forțată. Sîntem pentru o dialectică a îmbinării a ceea ce s-a dovedit valoros în tradiția școlii noastre cu ceea ce trebuie să constituie elemente de autentică inovație.** Definind însă astfel opțiunea — în sensul unei dialectici — apare un echivoc: s-ar putea înțelege că îmbinarea armonioasă între tradiție și modernitate se realizează de la sine, că ceea ce s-a dovedit valoros e preluat de la sine și inclus în strategii de modernizare a învățămîntului.

În realitate lucrurile nu se prezintă astfel. Apare problema modalităților în care se realizează această îmbinare și aici trebuie să avem în vedere două niveluri importante.

Primul se referă la modul în care sistemul de învățămînt din țara noastră, începînd mai ales cu deceniul al șaptelea, a trecut prin transformări substanțiale atît în planul organizatoric, al structurilor sale, cît și în privința căilor de întîmpinare și satisfacere a exigențelor, comenzilor și cererilor sociale formulate de partid și societate.

Al doilea nivel corespunde cerinței ca unei transformări revoluționare a structurilor învățămîntului să-i corespundă o schimbare revoluționară în teoria pedagogică și mai ales în practica educațională din unitățile școlare. Raportul dintre tradiție și modernitate se manifestă în forme specifice atît la primul nivel, cît și la al doilea.

IOAN ROMAN: Aș dori să subliniez ultima idee a tovarășului L. Vlăsceanu, potrivit căreia este necesar ca „unei transformări revoluționare a structurilor învățămîntului să-i corespundă o schimbare revoluționară în teoria pedagogică și în practica educației". În acest sens, tuturor celor ce lucrăm într-un domeniu sau altul al pedagogiei și practicii educative ne revin sarcini noi, potrivit concepției și practicii revoluționare a Partidului Comunist Român. Socot astfel că un domeniu care a rămas în urmă este practica didactică: școala continuă să aplice strategii didactice vechi (respectiv lecția de predare-verificare, specifică școlii secundare de selecție) într-o conjunctură socială nouă, aceea a învățămîntului obligatoriu de 10 ani, care presupune o cu totul altă motivație pentru elevi.

ANDREI DANCSULY: Consider actuală problema pusă în dezbatere de „Revista de pedagogie" cel puțin pentru următorul motiv: după știința și aprecierea mea, au existat în ultimele decenii nu puține

exagerări și abordări unilaterale ale raportului tradiție-inovație, mai ales în direcția unei discontinuități exagerate. Fără îndoială, trebuie să militățm în primul rînd pentru nou, pentru modernitate, pentru înnoirea învățămîntului nostru. Dar există nu puține teorii, și pe plan mondial și la noi, care ignorează oarecum tradiția, experiența acumulată. Au fost create teorii pedagogice pe baza unor teorii-modele ale altor științe și declarate drept o nouă pedagogie, care însă în prea mică măsură au ținut cont de experiența pedagogiei și a școlii din trecut. Efortul pedagogiei contemporane trebuie să se îndrepte spre a încorpora în linia și practica noastră educațională tot ce este valoros din experiența seculară a școlii. Desigur, printr-o reconsiderare critică și pusă în slujba noilor obiective pe care le urmărește școala noastră.

Sîntem adepții unui **sistem metodic bogat**, care să pună în valoare **valențele cognitive și formative** ale fiecărei metode. În acest sistem sînt integrate și metodele tradiționale, unele din ele dobîndind un caracter deosebit de activ (de exemplu, exercițiul, conversația). Am ajuns la un asemenea nivel, s-au acumulat asemenea date, cercetări parțiale, încît am putea fi mai ambițioși în realizarea unor sinteze superioare ale teoriei pedagogice privind formarea personalității de tip nou. M-am întrebat de multe ori: oare **de ce pedagogia — cu toate realizările ei — a rămas oarecum în urmă, de ce a întîrziat cu soluțiile cele mai potrivite și mai eficiente în principalele probleme cu care se confruntă educația contemporană?**

DAN POTOLEA: Alternativa de interpretare a raportului dintre tradiție și modernitate sugerată de colegul L. Vlăsceanu mi se pare fructuoasă, intervenția prof. A. Dancsuly reluînd o fațetă particulară a sistemului de referință propus, anume ideea potrivit căreia **tradiția se subordonează procesului de modernizare.** În fond, **întreaga istorie a învățămîntului este istoria unui efort continuu de schimbare și inovare a finalităților, structurilor instituționale și practicii educaționale.**

În momentul de față, școala contemporană, și în *special școala noastră*, se dezvoltă sub imperativul unor exigențe complexe care impun edificarea unui nou concept de învățămînt modern. După opinia noastră, **următoarele note sînt definitorii** pentru actualul concept al modernizării învățămîntului, ele fiind de natură să inspire atît cercetarea, cît și practica școlară efectivă.

a) CARACTERUL SOCIAL ȘI NAȚIONAL: **e modern ceea ce răspunde prompt și eficient comenzii sociale.** În această perspectivă se pot subsuma procesului de modernizare în mod unitar și coerent elemente de ordin teoretic și aplicativ care aparțin atît tradiționalului, cît și inovațiilor mai recente. Pedagogia tradițională nu este disfuncțională în mod absolut; ea este prea puțin relevantă în raport cu o parte însemnată a noilor priorități ale învățămîntului nostru, dar își conservă valabilitatea în raport cu tipuri particulare de obiective. Pedagogia clasică are însă o „respirație" prea scurtă pentru noile problematici și de aceea ar trebui să analizăm mai atent și aprofundat ce tipuri de schimbări sînt necesare în fundamentele teoretice și instrumentele de cercetare. **Pentru a aborda constructiv noua problematică, modelele teoretico-metodologice clasice nu mai sînt suficiente.** *Aici se poate găsi probabil un* răspuns la întrebarea pusă de profesorul Dancsuly: Cum se explică faptul că normele sugerate de pedagogie nu satisfac în măsură corespunzătoare intențiile și aspirațiile școlii noastre?

Orice sistem de învățămînt tinde să satisfacă anumite aspirații și nevoi naționale. Experiența istorică arată că atunci cînd au fost importate modele educaționale străine de organismul social, acesta a generat un fel de anticorpi care au dus mai devreme sau mai tîrziu la respingerea grefei artificiale. **Inspirîndu-se și reflectînd identitatea națională, procesul modernizării nu înseamnă însă închiderea într-un turn de filde, ci deschidere față de alte experiențe pozitive și asimilarea lor critică.** Este evident efortul cercetătorilor români de a identifica concepte, procedeuri, experiențe realmente semnificative care pot fi valorificate în avantajul școlii noastre. Circulația de idei e de altfel reciprocă: și experți din alte țări, chiar cu un învățămînt dezvoltat, vin să studieze experiența țării noastre. Ca să dau cîteva exemple, numai în ultima vreme am avut contacte și schimburi de experiență cu specialiști din Suedia, U.R.S.S., S.U.A., Anglia.

b) CARACTERUL UNITAR ȘI MULTILATERAL. Această caracteristică vizează schimbări concomitente sau foarte apropiate în timp — și intercorelate la nivelul tuturor treptelor de învățămînt și al tuturor elementelor structurale ale procesului de învățămînt. În consecință, registrul modernizării acoperă sistemul instituționalizat al educației, finalitățile și conținutul, relațiile educaționale și metodele de învățămînt, formele de organizare și tehnicile pedagogice de evaluare și, nu în ultimul rînd, formarea și perfecționarea cadrelor didactice. **O schimbare semnificativă într-o verigă a procesului de învățămînt ar trebui să antreneze o veritabilă reacție în lanț de reconsiderări pedagogice.** Cercetarea sau practica educațională care nu au în vedere această idee de integralitate și se sustrag *abordării sistemice este greu de presupus că vor* atinge rezultatele intenționate.

c) CARACTERUL AMELIORATIV ȘI INOVATOR. Modernizarea nu înseamnă deloc renunțarea la tradiție, ci valorificarea ei cu discernămînt, în acord cu noile orientări ale învățămîntului nostru. Trebuie să recunoaștem însă că **oricîte îmbunătățiri s-ar aduce structurilor și strategiilor consacrate de *practica istorică*, ele vor *reprezenta doar soluții* parțiale față de noile funcții sociale pe care și le-a asumat școala. Este necesară și inovarea practicii curente.**

d) CARACTERUL PROSPECTIV ȘI REALIZAREA MODERNIZĂRII ÎN SPIRITUL EDUCAȚIEI PERMANENTE. Sînt două cerințe bine cunoscute și adeseori invocate, dar care se pare că *nu ghidează efectiv, pe măsura nevoilor reale, teoria* și practica educației.

Din această sumară prezentare a notelor conceptului de modernitate rezultă că **elementul de tradiție este implicat și nu disjunct, în opoziție cu cel de modernizare.** Maniera concretă de articulare trebuie văzută însă în raport cu diferitele problematici concrete. Mi se pare că **modul cel mai fericit de a aborda această chestiune ar fi acela de a inventaria prioritățile învățămîntului nostru și a identifica ariile unde se resimte nevoia unor modernizări mai accentuate.**

EMIL PĂUN: Cînd discutăm despre tradiție, termenul nu implică cu necesitate ceva depășit și devalorizat. De asemenea, **modernitatea nu înseamnă neapărat ceva întrutotul valabil, pertinent.** Relația dialectică dintre aceste aspecte trebuie subsumată relației dintre **continuitate și discontinuitate în dezvoltare.** În mod necesar **modernitatea preia elemente ale tradiției, dar ea nu se compune numai din preluarea acestor elemente, ci impune depășirea lor.**

Faptul că articularea dintre progresele științelor educației și *realitatea* școlară nu se *face totdeauna* într-un mod suficient de coerent a *cum* remarca prof. Dancsuly, implică la nivelul raportului tradiție - modernitate **atingerea unor praguri critice, care nu se manifestă numai în simple discontinuități, ci și ca rupturi, pe care trebuie să le înțelegem nu ca anulări ale tradiției în genere, ci ca renunțare declarată, efectivă la anumite practici rare s-au dovedit ineficace. Dar, în vreme ce tradiția e încărcată de o anumită stabilitate, de inerție, modernitatea merge pe un teren de imprecizie, are imperfecțiuni,** și de aceea nu e receptată total de cadrele didactice. Aceasta trezește reacții contradictorii: fie o conduită caracterizată prin **aderența fără rezerve** la vechiul stil de acțiune, fie **entuziasmul facil** prin care profesorul aplică noile idei în mod necontrolat. **A treia conduită este aceea a acceptării mai lente, în urma unei cenzuri, verificări, experimentări care provoacă confruntări și reajustări și care e însoțită de un progres semnificativ în domeniul științelor educației.**

Cel mai important lucru, așa cum sublinia și colegul Potolea, este acela de a decela — din perspectiva relației dintre tradiție și modernitate — anumite priorități ale cercetării și educației.

Una din ele, decurgînd și din documentele partidului, este **formarea profilului moral al individului.** Uneori, **preocupîndu-ne predominant de problemele instruirii, am lăsat într-un plan secundar problematica formării multilaterale, îndeosebi pe cea a educației patriotice și revoluționare a tineretului**

Am uitat adesea faptul că **nu toate problemele de educație — educația morală îndeosebi — pot fi rezolvate prin instruire, că ar trebui, de aceea, să ne concentrăm eforturile de cercetare spre investigarea unor tehnologii de educare, care la ora actuală nu sînt suficient de puse la punct.**

Un al doilea domeniu care mi se pare prioritar este cel al **problematicii pregătirii forței de muncă.** Aceasta constituie o latură pe care științele educației sînt datoare să o studieze mai direct și mai intens, pornind de la schimbările ce au loc în diviziunea socială a muncii, în dinamica profesiilor, pentru a contura noi modele de calificare profesională. Aceasta cu atît mai mult cu cît secretarul general al partidului, în Cuvîntarea rostită la deschiderea noului an de învățămînt de la Timișoara, arăta că **nimic nu s-ar fi putut realiza în domeniile economic și social dacă nu am fi realizat schimbări, mutații în domeniul învățămîntului, impunîndu-se în continuare asemenea schimbări, care să aibă impact asupra calității formării omului în general, a profesionalității lui în special.**

O altă prioritate este **perfecționarea structurii sistemului de învățămînt,** din perspectiva articulării diferitelor sale componente. **Actualele structuri nu sînt suficient inserate în paradigma educației permanente,** ele urmăresc adesea predominant obiective terminale, iar alteori nu sînt gîndite într-o manieră suficient de prospectivă.

O altă prioritate este **proiectarea conținuturilor învățămîntului.** În această privință s-au făcut puține lucruri; nu dispunem la ora actuală de o teorie coerentă de structurare și proiectare a conținutului învățămîntului pentru diverse niveluri de învățămînt. Aceasta conduce la situații ce au efecte neașteptate în planul activității. **Adesea programele noastre de învățămînt sînt proiectate la nivel foarte înalt; profesorul este însă confruntat în clasă cu dificultatea de a școlariza satisfăcător elevi al căror potențial cognitiv este foarte variat, generînd niveluri diferite de receptare și asimilare a cunoștințelor din programe.**

O problemă însemnată a proiectării conținutului este **articularea mai bună între cultura generală și cea de specialitate, care, în perspectiva integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, constituie o necesitate stringentă.**

O altă prioritate ar fi aceea a **educației permanente,** a specificului și modalităților sale de realizare la diferite vîrste. Problema merită reconsiderată și în planul relațiilor dintre instituția școlară și alte forme nonșcolare de educație, insuficient utilizate în acest sens.

Profesorul rămîne centrul oricărei modernizări a învățămîntului, de aceea trebuie să ne punem serios problema **calității pregătirii și perfecționării lui. Cercetarea căilor de îmbunătățire a sistemului, conținuturilor și metodelor de formare și perfecționare a cadrelor didactice constituie una dintre prioritățile științelor educației din țara noastră.**

MARIN CĂLIN: Hotărîrile Congresului al XIII-lea al partidului nostru au formulat față de cercetarea **cerința** abordării cu îndrăzneală a problemelor, ca și perfecționarea și ridicarea continuă a nivelului general al întregului învățămînt, care să asigure cadre bine pregătite pentru toate sectoarele vieții noastre sociale. Accepțiunile pe care le comportă cei doi termeni ai temei care ne reunește la această dezbatere au după părerea mea și alte fațete și mai ales cunosc o „vîrstă"; relația dintre ei s-a construit diferit în anumite perioade istorice, în funcție de evoluția, de valoarea și de autoritatea lor. Vreau să spun că **tradiția și modernitatea se întrepătrund** și din aceasta decurge o anumită concluzie: dezvoltarea cunoașterii științifice pedagogice și practicii educative explică mișcarea de la tradiție la modernitate, în speță la inovația pedagogică, atunci cînd tradiția este o sursă de creație pedagogică și nu o sursă de conflict, ostilă atît cunoașterii științifice cît și semnelor de înnoire practică elaborate deja sau în curs de elaborare. Putem să identificăm mai multe dimensiuni ale tradiției: istorică, sociologică, antropologică, filosofică etc. De pildă, **în dimensiunea sa filosofică, prezentul educativ este supus negației dialectice — aceea de creare a noului pedagogic.** Or, aceasta ține întotdeauna de valoare, de **determinismul axiologic al omului, al relațiilor sociale, al însăși acțiunii educative, inclusiv al orientării axiologice a cercetării științifice pedagogice și al practicii educative.** Din acest punct de vedere tradiția are ca efect inovația pedagogică care în toate timpurile a provocat discuții în funcție de anumite nevoi ale practicii educative și de o anumită problematică.

Efectul inovației este modernitatea, care semnifică ceea ce este actual, care este **în pas cu progresul pedagogic,** înțelegînd prin aceasta capacitatea gîndirii pedagogice teoretice și practice de a-și valorifica îmbogăți și descoperi propriile resurse și virtuți constructive, de a realiza o **înnoire pedagogică,** producînd noutăți practice și noutăți științifice pedagogice ca o construcție în relația atît cu propriile date cît și prin înțelegerea sau convertirea în spiritualitatea specific pedagogică a valorilor construite în sfera culturii și civilizației noastre socialiste. Apreciez că modernitatea cunoaște și ea anumite dimensiuni și funcțiilă care colegul Potolea s-a referit, dar doresc să adaug și eu cîteva care mise par semnificative. Anume **rolul pozitiv al modernității pedagogice** apare și din următoarele ipostaze: **una ontologică,** în sensul că promovează idei sau produce noutăți științifice pedagogice; **alta critică,** în sensul că vorbim despre o viziune anticlasică în cercetarea și practica pedagogică, și **una prospectivă,** în sensul că aduce în prim plan necesitatea reconsiderării sau reformulării unor idei și noțiuni pedagogice sau mecanisme și proceduri ale acțiunii educative. Din acest motiv sînt tentat să consider că **relația tradiție-modernitate, dincolo de unele priorități în privința cercetării și învățămîntului,** menționate **în Directivele Congresului al XIII-lea al P.C.R.,** are ca obiect două interese majore: **interesul teoretic** care vizează cercetarea pedagogică fundamentală românească cu diferitele ei variante, și **interesul tehnologic,** ceea ce numim tehnoeducația. Dacă interesul teoretic al cercetării este orientat spre declanșarea reflecției asupra condițiilor de obiectivitate ale cunoașterii și comunicării pedagogice, inclusiv ale construcției și reconstrucției limbajului științelor educației, interesul tehnologic reprezintă aplicarea rezultatelor cercetării educației în practică în vederea satisfacerii unor nevoi sociale majore.

ANDREI DANCSULY: Pentru a nu cădea în greșala de a cantona analizele noastre numai în plan teoretic, să trecem la aspecte mai practice ale cercetării pedagogice, unele deja enunțate aici de tovarășul Emil Păun. Există, desigur, probleme prioritare în cercetare și doresc să-mi exprim părerea asupra a două-trei dintre acestea, făcînd, apoi cîteva remarci în legătură cu metodologia cercetării pedagogice. Aș începe cu **domeniul proiectării conținutului.** Consider că aici, la ora actuală, spre deosebire de alte domenii ale cercetării pedagogice și în raport de complexitatea acestei probleme, **am rămas oarecum în urmă.** Proiectarea conținutului presupune o cercetare foarte complexă, în care trebuie avuți în vedere mai mulți factori: implicațiile revoluției științifico-tehnice, cerințele sociale concrete în ceea ce privește pregătirea forței de muncă, formarea multilaterală, integrală a personalității, precum și capacitățile de asimilare ale copilului etc. Cercetarea pedagogică nu poate trece cu ușurință peste aceste aspecte. Ea este datoare să le acorde o importanță mult mai mare. Consider că nici conținutul noțiunilor cu care operăm în acest domeniu nu este suficient de clarificat. De exemplu, **conținutul noțiunii de „cultură generală" nu este încă bine definit.** Trebuie dată o definiție operațională (ce se înțelege, ce înseamnă această noțiune pentru școală?). Mai departe, **întregul conținut al disciplinelor de bază ar trebui văzut sub dublul aspect: conținut de cultură generală și conținut de specialitate.** În școala noastră **aceste discipline se predau nu din perspectiva conținutului de cultură generală, ci din cea a specialității** (a specializării chiar). Nu avem încă bine elaborat și concretizat pe obiecte de învățămînt conținutul **culturii generale**

Și în privința înțelegerii conceptului de „cultură de specialitate" sînt neclarități. Astfel, prin termenul „policalificare" unii înțeleg pregătirea concomitentă a elevilor pentru mai multe meserii. Cerința policalificării e justă, însă va trebui ca **cercetarea să elaboreze, să identifice acele cunoștințe de bază, acele priceperi și deprinderi de bază care au convertibilitate mai largă, care au caracter de transfer mai larg și care să stea la baza însușirii mai multor profesii înrudite.** Aceste cerințe sînt în general, cunoscute, dar **realizarea lor este foarte lentă.** De aceea consi-

der că **în privinţa planurilor de învăţământ este necesară în continuare elaborarea unor proiecte pe baza unor cercetări fundamentale îmbinate cu cercetări aplicative, cu experimente.** Nu cred că exagerez cînd spun că ar fi necesar să se elaboreze mai multe variante de planuri şi programe şcolare de către colective mixte desemnate de Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului, care să fie apoi experimentate. **Optez pentru înfiinţarea de clase sau şcoli experimentale, în care diferitele variante de planuri, programe şi alte inovaţii să fie încercate, şi numai după ce s-a studiat temeinic eficienţa şi modul lor de aplicare în practică să se treacă la generalizarea lor.**

O problemă deosebit de complexă este cea a **formării profilului moral-politic al tineretului.** Fără să intrăm în amănunte, aş dori să subliniez doar faptul că acest proces este deosebit de complex. Metodologia de cercetare, de asemenea. Este necesar printre altele ca problema naturii procesului formării anumitor calităţi moral-politice să fie **cercetată pe vîrste.** Sînt **de aşteptat în continuare cercetări temeinice şi în ceea ce priveşte aspectele educative ale procesului de învăţămînt.** Modelele care se elaborează sînt predominant cognitive. Formarea trăsăturilor personalităţii, cum a amintit şi coiegul E m i l P ă u n, lipseşte din modelele actuale ale învăţării în şcoală. E nevoie să elaborăm un model complex, în care obiectivul principal al educaţiei: **formarea personalităţii elevilor,** să se reflecte mai pregnant şi în principala activitate a acestora.

LAZĂR VLĂSCEANU: Oricît de bună ar fi o cercetare pedagogică, oricît de temeinic ar fi elaborată, ea riscă să rămînă la nivelul declaraţiilor de principiu dacă nu e coroborată cu formarea şi perfecţionarea cadrelor didactice pentru că, indiscutabil, profesorii deţin o poziţie-cheie în cadrul învăţămîntului. Aici aş menţiona t r e i d i r e c ţ i i care să ducă la eliminarea decalajelor eventuale dintre cercetarea pedagogică şi formarea şi perfecţionarea cadrelor didactice. U n a d i n p o s i b i l i t ă ţ i rezidă în **implicarea mai mare a cadrelor didactice în realizarea şi finalizarea diferitelor proiecte de cercetare.** Această direcţie este adeseori menţionată dar e departe de a fi aplicată în modul cel mai adecvat. Există posibilităţi instituţionale (lucrările pentru gradul I) dar modul de implicare a cadrelor didactice în realizarea şi finalizarea de cercetări pedagogice este mai degrabă formal decît efectiv. De aceea trebuie să avem în vedere a d o u a d i r e c ţ i e: **necesitatea organizării în diferite instituţii şcolare a unor veritabile centre de investigare, experimentare şi aplicare a diferitelor idei, ipoteze teoretice.** Comisiile metodice care funcţionează în şcoli ar putea să-şi elaboreze planuri de muncă în care cercetarea pedagogică să ocupe o pondere mai mare.

O a t r e i a p o s i b i l i t a t e este aceea a elaborării de cercetări orientate ferm în rezolvarea unor probleme practice. Nu e posibilă însă înfăptuirea acestui deziderat decît prin utilizarea unei metodologii adecvate, temeinic însuşite şi aplicate pe scară extensivă şi prin îmbinarea acestor cercetări cu necesitatea realizării de sinteze periodice care să reflecte punctele cheie la care s-a ajuns în demonstraţia teoretică şi practică. Pentru că trebuie să recunoaştem că, **la ora actuală există o anume tensiune cognitivă între sintezele de tipul manualelor şi cercetările parţiale care se realizează pe diferite probleme, sau domenii ale educaţiei şi învăţămîntului.** Sintezele îşi au propria lor logică de constituire, iar cercetarea orientată pe probleme fragmentate îşi urmează logica ei. Se ajunge la un decalaj, un paralelism între constituirea manualelor şi măsura în care ele reflectă investigaţia, progresele dintr-un domeniu sau altul de cercetare.

EMIL PĂUN: Aş face o remarcă faţă de aceste interesante puncte de vedere ale colegului V l ă s c e a n u. Trecerea de la sintagma „ştiinţa educaţiei" la sintagma „ştiinţele educaţiei" a fost percepută şi asimilată adesea doar ca o simplă schimbare gramaticală, cînd de fapt ar trebui să fie înţeleasă ca **o schimbare epistemologică, de fond,** care ne înscrie într-o nouă paradigmă de cercetare în domeniul ştiinţelor educaţiei. Acest concept are o mare valoare euristică, implicînd o regîndire a metodologiei noastre de cercetare în raport cu structura, natura, complexitatea realităţii educative şi determinînd noi atitudini faţă de noile achiziţii ale cunoaşterii umane în alte domenii. În această privinţă trebuie să fim foarte atenţi la modul cum preluăm aceste achiziţii şi la valoarea lor de schimbare, de regîndire a *ideilor noastre* în domeniul educaţiei. Dau un exemplu: **ne-am obişnuit să spunem că în educaţia permanentă adultul este capabil de învăţare de-a lungul întregii vieţi.** Achiziţii noi ale etologiei ne relevă faptul că **există perioade de maximă receptivitate în viaţa omului şi altele marcate de declin în această privinţă. Aceasta infirmă ideea unui standard de educaţie egal pe întregul curs al vieţii şi ne permite să regîndim modul de a înţelege educaţia permanentă.**

MARIN CĂLIN: Cred că se cuvine aici un punct de vedere ceva mai larg în privinţa conceptului de complexitate a cercetării şi a acţiunii educative. Nu este vorba numai de resursele teoretice oferite de ştiinţele educaţiei care au fost invocate de colegul L. V l ă s c e a n u. Există probleme pedagogice de mari dimensiuni, avînd raporturi numeroase cu alte probleme compuse din elemente eterogene (economice, politice, cultural-spirituale, tehnologice, demografice etc.). **Dacă pînă nu de mult complexitatea unor probleme pedagogice era analizată prin cunoaşterea a ceea ce era simplu (metoda analitică), în prezent această complexitate este supusă analizei printr-un sistem care funcţionează ca „model", în funcţie de numărul variabilelor incluse în acesta.** De pildă, complexitatea conceptului de **situaţie educativă** — problemă acută, de mare întindere şi cu un larg conţinut este identificată printr-un număr de variabile în cadrul cărora analiza sistemică evidenţiază interacţiunile ce rezultă din fiecare componentă a sa. La fel, conceptul de predare, în funcţie de variabilele sale sau lecţia ca „model" de acţiune instructiv-educativă, în cadrul căruia avem un sistem de elemente. Iată de ce, potenţialitatea abordării sistemice a educaţiei nu mai poate fi tăgăduită. În acest context trebuie să spun că **ducem lipsă de studii** (cercetări) **de impact din perspectiva diferitelor ramuri ale filosofiei — filosofia instruirii, teoria acţiunii, logica normelor, logica interogativă şi altele.** Dau un simplu caz: impactul filosofiei asupra pedagogiei este foarte util pentru progresul cunoaşterii ştiinţifice şi pentru puterea de acţiune a educaţiei şi învăţămîntului, pentru că **pedagogia în accepţiunea de „complex ştiinţific" deţine un fond mare de supoziţii filosofice.** Sînt supoziţiile ontologice, metodologice, epistemice, axiologice şi logice ale cercetării şi educaţiei. E nevoie să le aprofundăm pe fiecare, întrucît filosofia pedagogiei influenţează orice program de cercetare a educaţiei şi deci rezultatele investigaţiei.

ANDREI DANCSULY: Sînt de acord, dar aceasta nu înseamnă că în pedagogie să procedăm numai deductiv, prin introducerea şi explicarea acestor presupoziţii, ci să avem în vedere şi demersul inductiv, plecînd din interiorul ştiinţelor pedagogice, de la natura şi specificul educaţiei. Fără această, riscăm să aplicăm din afară sisteme care nu explică natura specifică a fenomenului pedagogic.

MARIN CĂLIN: Subliniez că este vorba de un mod de abordare — cel mai cuprinzător — în care cercetarea este bine localizată. Spaţiul acestei dezbateri nu-mi îngăduie să mă refer pe larg la supoziţiile pe care le-am invocat mai înainte.

LAZĂR VLĂSCEANU: Vreau să menţionez două implicaţii semnificative pentru problemele în discuţie: prima vizează faptul că în condiţiile actuale, dacă urmărim modul în care se desfăşoară cercetarea pedagogică în rîndul cadrelor didactice prin intermediul diferitelor instituţii de învăţămînt, de tipul caselor personalului didactic sau al inspectoratelor şcolare, asistăm la *următorul fenomen: o anumită interpretare teoretică,* **o anumită direcţie cu implicaţii practice nemijlocite este preluată fără să se aibă în vedere presupoziţiile teoretice şi implicaţiile practice, aşa cum ele sînt derivate din problematica definită.** De exemplu, în domeniul proiectării pedagogice, care în ultimul timp cunoaşte o largă extindere în învăţămîntul nostru. În locul vechii sintagme „Plan de lecţie" s-a propus, pe baza anumitor temeiuri bine justificate, o varietate extrem de mare de termeni de tipul următor: „proiect de tehnologie didactică", „proiect tehnologic de activitate didactică",

„proiect de plan de lecție din perspectivă tehnologică" și alte asociații care de multe ori frizează absurdul. Dincolo de aceste etichetări ale activității de proiectare didactică vom descoperi că în structura lor apar elemente care nu au nici o justificare. **Au început să prolifereze pseudodocți în pedagogie**, care se declară inovatori, mai mult, chiar teoreticieni în domeniul didacticii și propun variante care nu au nici un fel de justificare teoretică, ajungînd chiar și să le impună în baza poziției pe care o dețin în sistemele de învățămînt. A doua implicație: **între formularea teoretică a unei anumite probleme pedagogice și aplicarea ei practică există un demers care își are specificitatea sa. Noi ne-am ocupat probabil prea puțin de modul în care se stabilește această joncțiune necesară între formularea teoretică și aplicarea practică.** Din această cauză **putem remarca situații în care cadre didactice pot să susțină că aderă de principiu la probleme teoretice noi, dar în activitatea practică urmează forme tradiționale, în virtutea unor stări inerțiale.**

Aceste două implicații trebuie să ne preocupe în mai mare măsură.

DAN POTOLEA: Așa cum s-a observat, formarea și perfecționarea cadrelor didactice este o prioritate, aș zice, a modernizării învățămîntului nostru. În mod surprinzător însă, pînă nu demult, la noi ca și în altă parte, analizele care vizau modernizarea școlii se opreau în fața acestei problematici. În ultima vreme, se remarcă tendința unui reviriment în două planuri: unul este acela al **reevaluării statutului și rolurilor profesionali de cadru didactic**, iar celălalt vizează **perfecționarea strategiilor de formare inițială și continuă.** Cercetarea noastră urmează să fie mai angajată în analiza, sistematizarea și ierarhizarea **noilor tipuri de roluri**, ca și în convertirea lor în obiective concrete ale formării și perfecționării educatorului profesionist. Cred, de asemenea, că **este necesară intensificarea cercetărilor românești care să exploreze original, în funcție de cerințele școlii noastre, unele inovații din pedagogia contemporană, cum ar fi: micropredarea, tehnicile de analiză comportamentală, jocurile de simulare, studiul de caz** etc.

Subscriu la punctele de vedere ale profesorului Dancsuly referitoare la modalitățile de perfecționare a conținutului învățămîntului. **Nu este lipsit de interes să încercăm un experiment privind predarea integrată a științelor în diferite variante, eventual pînă la nivelul constituirii unui obiect distinct de învățămînt care să cumuleze tipuri de informații și metodologii comune, existente într-un grup de științe.**

În cadrul discuției de pînă acum s-au decelat cîteva traiectorii pe care este de dorit să se înscrie mai consecvent cercetarea pedagogică. Se justifică, așa cum arăta colegul Călin, un contact mai strîns al pedagogiei cu alte științe, de profil diferite. O a doua direcție este acum a **studiilor centrate pe fenomenul educativ concret.** După părerea mea este nevoie de o întoarcere mai sistematică la studierea fenomenului „educator natural", la investigarea interacțiunilor profesor-elevi, așa cum se produc ele în contextele școlare, în scopul degajării unor proceduri, norme pedagogice valoroase. Studiul comportamentului didactic al profesorului beneficiază în prezent de o nouă paradigmă și de metodologii specifice. În această situație, o problemă „clasică", valorificarea experienței pozitive a cadrelor didactice, poate fi abordată mai promițător, într-o optică nouă și cu noi instrumente metodologice.

IOAN ROMAN: În legătură cu cercetarea pedagogică, o mică intervenție:

a) Nu toți învățătorii și profesorii din învățămîntul preuniversitar pot fi cercetători, dar trebuie și pot fi toți antrenați în activitatea de transferare sau implementare a rezultatelor cercetării în practică educativă. Aceasta ar fi o activitate științifică foarte importantă și în acest sens trebuie concepute subiectele ce li se oferă prin programele de perfecționare sau de cercetare;

b) Cercetarea pedagogică în prezent are un aspect mozaicat, deși la Ministerul Educației și Învățămîntului există un program prioritar. Aș propune ca M.E.I. și „Revista de pedagogie" să grupeze cercetarea în trei direcții: studii de pedagogie descriptivă, de descriere și explicare a faptelor de educație, cu scopul de a constientiza și ordona procesul educativ; cercetări experimentale, îndeosebi de didactică, cu scopul de a se găsi căile adecvate pentru sporirea randamentului școlar — și care constituie baza progresului în pedagogie; studii de pedagogie critică, de analiză a conceptelor și teoriilor, cît și a bazelor psihosociale și biologice ale educației, cu scopul de a se fixa obiectivele educației la nivelul cerințelor contemporane și de perspectivă ale societății;

c) Fără îndoială că limbajul pedagogic a evoluat, dar există și oarecare tendință de prețiozitate și livresc. Mă refer în special la scrierile privind proiectarea didactică. Așa cum se prezintă ele acum, mă îndoiesc că obțin adeziuni. Și fiindcă am ajuns aici, se propun modele de proiecte didactice de cîte 4—5 pagini tipărite, în care, pînă la urmă, elementul esențial, acela al învățării, este totuși destul de slab reprezentat. Cînd să întocmească asemenea proiecte sau planuri un profesor care are 5—6 lecții pe zi? **Să facem distincție între ceea ce propunem spre studiu elevilor și studenților care vor deveni cadre didactice și ceea ce îi cerem unui cadru didactic format.** Ce rost are să obligăm un profesor cu 10—20 ani vechime să tot repete în proiectele sau planurile zilnice ce metode va folosi, ce operații mentale va avea în vedere, de ce resurse dispune, cînd acestea abia ating numărul degetelor de la cele două mîini? **Să ajutăm cadrele didactice să operaționalizeze conținutul lecțiilor, să-l transfere în obiectivele stabilite la început.** În acest sens să le oferim modele de proiecte de instruire simplificate.

LAZĂR VLĂSCEANU: Sînt două probleme ridicate aici de tovarășul Ioan Roman. Una se referă la măsura în care proiectarea pedagogică este relevantă pentru activitatea cadrului didactic și cealaltă vizează terminologia. Accesibilitatea unei terminologii nu poate fi susținută neapărat în numele unei pedagogizări excesive a însăși teoriei pedagogice. Prea de multe ori se susține necesitatea respectării principiului accesibilității în pedagogie în sensul formulării de teorii care să fie cît mai simpliste conceptual și terminologic. Ar fi mai adecvat să spunem că **pedagogia nu se află în suferință în privința elaborărilor terminologice** — în sensul gradului de inaccesibilitate — ci, mai degrabă, **în sensul invers, al unei accesibilități atît de crescute încît se apropie de nivelul banalului.** Atunci cînd o nouă realitate este supusă investigației, este firesc să fie invocați termeni noi. Progresul teoretic al unei discipline este și un progres terminologic. Fundamental este să acordăm atenție tipului de termeni pe care îi folosim, cu scopul de a vedea cît sînt ei de adecvați și cît sînt de accesibili în numele unor criterii abstracte. Discuțiile actuale despre terminologia pedagogică, susținute de unii, se concentrează mai degrabă asupra unor aspecte formale și superficiale, fără a se interesa de implicațiile de profunzime, care se manifestă la nivelul conținutului, conceptiei și modului de abordare și soluționare. Ilustrativă în acest sens este analiza terminologică a proiectării pedagogice. Se consideră că aceasta nu reușește să declanșeze receptivitatea cadrelor didactice. Experiența noastră a dovedit contrariul. **Cînd ne referim la proiectarea pedagogică noi nu propunem numai un model de acțiune, ci și o anumită concepție despre felul în care trebuie să fie anticipată și realizată activitatea școlară.** Modul tradițional de concepere a unui plan de lecție nu făcea distincție adecvată între proiectarea și realizarea activității școlare. **Proiectarea pedagogică introduce, în principal, un mod specific de concepere a activității didactice la nivel anticipativ, indicînd căi prin care diferitele componente ale activității instructive pot fi articulate, combinate între ele pentru a crește efectivitatea actului de instruire.** Presupoziția de bază este că dacă se produc schimbări adecvate la nivelul concepției pedagogice anticipative, atunci crește efectivitatea modului în care cadrul didactic acționează în sala de clasă.

Trebuie să spunem că reacțiile împotriva proiectării pedagogice sînt derivate fie din concepții tradiționaliste, fie dintr-o grabă nejustificată de a critica un domeniu care se află încă în faza de cristalizare. N-ar fi oare mai constructivă alternativa cooperării și aprofundării cercetărilor cu implicații practice?

IOAN ROMAN: Nu împărtășesc întru totul punctul de vedere exprimat anterior. Într-adevăr, menținerea cadrelor didactice la nivelul unui limbaj elementar sau de vulgarizare nu este indicată. **Este de dorit însă să nu complicăm ceea ce se poate spune simplu și clar.** Am *din nou în vedere scrierile privind* proiectarea instruirii. Apreciez foarte mult cum scrie tovarășul V l ă s c e a n u. L-aș ruga însă să încerce să fie și mai explicit în prezentarea noutăților în cercetarea pedagogică.

Nu împărtășesc *nici afirmația potrivit căreia* proiectarea didactică propune nu numai un model de acțiune, **ci mai ales** o anumită concepție despre felul în care trebuie să fie proiectată activitatea didactică. Desigur, o concepție, dar și modele de acțiune orientative pentru activitatea cadrelor didactice. Consider bună experiența altor țări unde problematica respectivă este cercetată de echipe speciale care elaborează proiecte de instruire pentru o zonă sau regiune întreagă. Insist asupra faptului că cercetarea trebuie să susțină trecerea de la teorie la practică, așa cum de altfel, pe bună dreptate, și tovarășul L. V l ă s c e a n u a afirmat acest lucru.

DAN POTOLEA: Unificarea terminologiei pedagogice, definirea riguroasă a termenilor și integrarea lor într-o rețea logică, bine structurată, răspund unei nevoi interne a disciplinei bine structurate, r e f l e c t ă gradul ei de maturizare teoretică și condiționează productivitatea științifică a *investigațiilor* ulterioare. Dificultatea definițiilor într-un singur sens derivă mai ales din împrejurarea că unele din cele mai importante concepte pedagogice au un caracter dinamic, evolutiv, își multiplică semnificațiile. Cazul „*tehnologiei educației*" este foarte concludent. Noțiunea și-a asociat inițial un înțeles instrumental (mijloace de învățământ), apoi s-a referit la programarea *procesului didactic în* conformitate cu anumite teorii ale învățării (instruirea programată) pentru ca în prezent, asimilînd alte surse teoretice — analiza de sistem, teoria conducerii —, să semnifice proiectarea, implementarea și evaluarea *unui sistem* de instruire.

Personal nu cred că unificarea terminologiei pedagogice se va realiza printr-un „decret" pe care ar putea să-l dea cineva, ci pe calea dezbaterilor teoretice și civilizate, centrate mai ales pe analiza funcțiilor operaționale ale respectivelor concepte. Mă disociez, de asemenea, de două opinii care mai apar, uneori, în legătură cu proiectarea pedagogică: este o etichetă nouă pentru un demers didactic arhicunoscut sau formulează recomandări nerealiste. Ceea ce aduce nou concepția proiectării pedagogice, dincolo de elementele ei tradiționale, este mai ales faptul că sudează într-o viziune unitară două aspecte altă dată disociate — cel de **NORMĂ**, de prescriere a activității și cel de **imaginație pedagogică creativă**. În optica actuală, lecția este un act tehnologic, reglat *de norme mai precise*, dar **și un act de creație**, conferindu-i-se profesorului mai multă autonomie în conceperea și realizarea propriei activități. Centrîndu-se pe *criteriile sau regulile care raționalizează* și sporesc eficiența deciziilor adoptate de profesor, investigațiile din sfera tehnologiei educației vor trebui să evite două atitudini: recomandarea unor norme fără temeiuri științifice solide și prescrierea prea rigidă a *comportamentului* didactic.

După opinia mea noua concepție și metodologie a proiectării pedagogice se află în curs de consolidare teoretică și validare științifică. Din acest unghi de vedere este simptomatică existența mai multor modele. Mă refer la acelea elaborate de I. J i n g a I. N e g r e ț, I. C e r g h i t, I. T. R ă d u, L. V l ă s c e a n u. Ele nu sînt incompatibile, dar își *au propria fizionomie*. Urmează ca cercetări suplimentare și practica concretă să le testeze și să le dezvolte pînă la stadiul consacrării unuia sau elaborării unui model verificat.

IOAN ROMAN: Eu aș propune ca cine elaborează un model **să încerce să-i aplice în școală, pentru a-l putea îmbunătăți în urma confruntării cu o realitate dată. Să găsim modalități de a implementa ceea ce propunem prin cercetare. Mai mult, să se formeze echipe de cercetare pentru proiectarea didactică.** *Dacă rămîne* ca fiecare să facă modelul său de proiectare nu ajungem nicăieri.

MARIN CĂLIN: Aș vrea să fac d o u ă s u b l i n i e r i. **Oricare ar fi ideea pedagogică nouă, pentru a deveni o noutate practică trebuie să treacă printr-un proces de decizie (de selecție și evaluări).** Cînd este vorba de corpul cadrelor didactice, acesta fără îndoială, poate asigura și poate produce într-o anumită măsură, preluarea rezultatelor cercetării științifice pedagogice, dar această fază nu se poate *numi noutate* științifică *practică în* domeniul educației (cum este, de exemplu, amplul mecanism normativ-axiologic și psihologic al comportamentului moral al elevilor). **Dar cercetarea creatoare științifică pedagogică pune o problemă acută — să fie realizată într-un interval scurt de timp și să dețină cît mai multă informație pentru a stimula procesele pedagogice —.** A d o u a s u b l i n i e r e pe care vreau să o fac privește **varietatea derutantă de căi de înțelegere a tehnologiilor educației, inclusiv a proiectării pedagogice invocată de mai multe ori în această dezbatere.** De acord cu colegul D a n P o t o l e a că sîntem în situația în care terminologia pedagogică se cere să fie riguroasă, problemă pe care am exprimat-o și eu în paginile „Revistei de pedagogie". Un proiect pedagogic poate fi gîndit, desigur, în mai multe feluri. Poate fi gîndit în felul celor la care s-au făcut referiri, sau în felul lui G a g n é, printr-un număr de noțiuni care nu sînt încă clare (diagnostigare, prognosticare, eveniment și altele). Eu consider însă că poate fi gîndit și prin *anumite idei care trebuie examinate mai îndeaproape*; de pildă, ideea de „program" sau „plan" de acțiune rațională care condiționează o conduită rațională. Or, un proiect pedagogic, în acest sens, este întotdeauna în relație cu ideea de scop posibil și util, într-o situație educativă sau de învățare care presupune adeziune și perfectibilitate datorate unei evaluări pozitive și a unor alternative decizionale.

IOAN ROMAN: Personal am folosit foarte mult din această dezbatere. Discuția noastră s-a rezumat *totuși la nivelul conceptelor. Am vorbit frumos* despre tradiție și modernitate, am combătut exagerări, am subliniat necesitatea de a le îmbina judicios dar o soluție pentru activitatea la catedră nu am sugerat.

Revin la ceea ce am spus la început: **o soluție de îmbinare a tradiției și modernului, care să întrunească și exigențele spiritului revoluționar, de formare a unui om activ, nu este posibilă decît prin intermediul didacticii. Din fericire, o asemenea soluție există.** Ea nu este încă slefuită, dar există. Cunoscută în alte părți sub denumirea de „mastery learning" sau „Pedagogie maitrisé" și experimentată *mai mulți ani de noi* (P e l a g h i a P o p e s c u și I o a n C. R o m a n) sub denumirea de „Învățarea în clasă", această soluție permite să se folosească toate mijloacele și metodele create în *istoria* învățămîntului, dar într-o modalitate care îi situează pe elevi în poziție activă. Lecția centrată pe elevi, cu care sîntem toți de acord, înseamnă lecție centrată pe învățare. Învățarea în clasă sau învățarea *deplină, cum i se mai spune*, nu este o soluție vizavi de o altă soluție sau poziție extremă și pasageră, cum se crede uneori, sau o modă care se va uita în curînd, ci un nou *stadiu istoric al didacticii*, corespunzător acestei noi conjuncturi sociale, caracterizată, printre altele, prin existența școlii secundare generalizate. Profesorul Ș t e f a n B ă r s ă n e s c u aprecia aceasta ca fiind „cea mai mare schimbare în didactică de la H e r b a r t și neoherbartieni încoace".

ANDREI DANCSULY: După cum a reieșit și din acest schimb de opinii, **promovarea noului într-o activitate atît de complexă cum este educația, este condiționată de o intensă activitate științifică, care nu se reduce doar la valorificarea unor teorii, ci implică studierea și experimentarea modalităților concrete de implementare a lor în practica educațională.** De multe ori această etapă este poate mai îndelungată și mai *anevoioasă decît emiterea teoriilor*. Ea presupune înainte de toate realism pedagogic; studierea principalelor condiții, situații și modalități care fac posibilă introducerea elementelor noi, integrarea lor în sistemul unitar al activității educaționale. **Numai pe baza unei temeinice cunoașteri a practicii școlare, printr-o strînsă legătură a teoriei cu practica pot avea loc înnoirile eficiente și trainice pe care le solicită *învățămîntul nostru*.**

Masă rotundă consemnată
de ALEXANDRINA PÂRVU

Fişa psihopedagogică

de cunoaştere şi caracterizare a copilului din grădiniţele, şcolile speciale (ajutătoare, de surzi, hipoacuzici, nevăzători şi ambliopi) şi casele de copii

Dr. EMIL VERZA
Universitatea din Bucureşti

Fişa pe care o prezentăm este destinată cadrelor didactice din grădiniţele, şcolile speciale de toate gradele şi casele de copii; ea este menită să dea o formă unitară, chiar şi sumară, cunoaşterii şi caracterizării copilului din aceste instituţii cu caracter deosebit. Necesitatea ei este justificată, pe de o parte de raţiuni teoretice, iar pe de altă parte, de raţiuni practice.

Practic, o asemenea fişă imprimă unitate în domeniul psihodiagnozei evitînd erorile de apreciere a copiilor şi variaţiile de la o şcoală la alta în completitudinea fenomenelor implicate pentru evidenţierea specificului psihocomportamental. Ţinînd seama şi de faptul că pe parcursul procesului instructiv-educativ la unii copii apare necesitatea de a fi transferaţi dintr-un tip de şcoală în alta sau a trecerii de la instituţia preşcolară la cea şcolară ca urmare a unor modificări în forma deficienţei şi a evoluţiei în vîrsta cronologică şi mentală, se impune adoptarea de criterii unitare care să permită luarea în consideraţie a principalilor parametri în evaluarea şi caracterizarea copiilor.

Fişa este concepută într-o astfel de manieră încît să poată fi completată atît de specialişti (psihologi, defectologi, pedagogi) cît şi de orice cadru didactic care are experienţă în activitatea cu asemenea copii şi posedă un minimum de cunoştinţe în domeniul psihopedagogiei. Se înţelege că pentru a răspunde la secvenţele din fişe, specialiştii vor aplica probe psihologice adecvate, ce vor fi completate cu datele din observaţiile obţinute în activitatea instructiv-educativă, iar celelalte cadre didactice de alte specialităţi, învăţătorii şi educatorii vor răspunde la întrebări pe baza urmării atente a particularităţilor psihocomportamentale a copiilor şi prin consultarea specialiştilor pentru acele probleme care implică aprecieri de finete. Pentru completarea datelor medicale se va consulta medicul sau fişa medicală a copilului.

Fişa cuprinde opt capitole principale, iar fiecare capitol are mai multe secvenţe. Ideea fundamentală care a stat la baza alcătuirii fişei a fost aceea de *a surprinde cît mai complet toate aspectele psihofizice şi psihopedagogic* ce le sînt specifice categoriilor respective de copii. În principal, *accentul cade pe acele teăsături psihologice ce îi definesc tipul comportarmental şi de personalitate a copilului.* Imaginea ce se obţine despre subiect în urma completării fişei trebuie să permită evaluări asupra comportamentului său viitor şi aprecierea posibilităţilor de integrare socioprofesională.

UNIVERSITATEA BUCUREŞTI
Catedra de psihologie-pedagogie
Elaborată de Emil Verza

Instituţia .....
.....
.....
Nr. fişei .....
din .....

FIŞA PSIHOPEDAGOGICĂ

de cunoaştere şi caracterizare a copilului din grădiniţele, şcolile speciale (ajutătoare, de surzi, hipoacuzici, de nevăzători şi ambliopi) şi casele de copii (preşcolari şi şcolari)

I. DATE PERSONALE ŞI FAMILIALE

Numele şi prenumele.....
născut în anul..... luna.....
ziua..... locul .....
domiciliul..... str. .....
nr. ..... judeţul (sectorul) .....
Numele tatălui .....
Numele mamei ..... Vîrsta tatălui..... Vîrsta mamei..... profesia tatălui..... profesia mamei.....
locul de muncă al tatălui.....
al mamei ..... Fraţi .....
surori..... alţi membri ai familiei care locuiesc cu copilul .....
.....
Condiţii de locuit .....
Relaţiile dintre părinţi .....
Relaţiile dintre părinţi şi copil .....
Atitudinea părinţilor faţă de problemele de educaţie ale copilului .....
Condiţiile materiale şi igienico-sanitare .....

II. DATE CU PRIVIRE LA SĂNĂTATE ŞI EVOLUŢIA FIZICĂ A COPILULUI

Sarcina .....naşterea .....
greutatea la naştere ..... înălţimea .....
alimentaţia .....
Merge susţinut .....
Merge independent .....
Boli ale copilului .....

Boli de care suferă în prezent ...
Volumul și varietatea mișcărilor ...
lateralitatea în mișcări ... învățarea mișcărilor ... sincinezii ...
abilități motorii ... jocuri motorii ...
Starea sănătății părinților și fraților ...
Starea auzului ... starea vederii ...
Examen endocrinologic ...
pediatric ... neuro-psihiatric ...

III. EXAMENUL PSIHOLOGIC

A. **Activități de tip perceptiv-acțional**

1) Detectare de obiecte: — cunoscute ...
— inedite ...
2) *Perceperea relațiilor dintre însușiri* ...
3) Relația dintre imaginea perceptivă și denumirea ei ...
4) Relația dintre imaginea perceptivă și acțiune ...
5) Spirit de observație ...
6) Tipuri de percepție predominante ...

B. **Activități de tip reprezentativ simbolic**

1) Completitudine și volum ...
2) Claritate și corectitudine ...
3) Sistematizare și generalizare ...
4) *Raportul reprezentare-acțiune-cuvînt* ...
5) Tipuri de reprezentări:
— după analizatori ...
— statice ...
— cinetice ...
— de transformare ...
6) Forme de reprezentări:
— matematice ...
— fenomene naturale ...
— fenomene sociale ...
— acțiune ...
— activitate ...

C. **Limbajul**

1) Volumul vocabularului ...
2) Semantica — înțelegerea limbajului ...
3) Structura gramaticală.
— alcătuirea propozițiilor ...
— acorduri gramaticale ...
4) Caracteristici ale vocii ...
5) *Relația limbă:*
— activitate — ...
— indicativ — verbale ...
— stimulativ — verbale ...
— verbalizarea acțiunii ...
6) Forme de limbaj ...
7) Diagnostic logopedic ...

D. **Gîndirea**

1) Volumul cunoștințelor ...
2) Tipuri de înțelegere:
— concret — intuitivă ...
— verbal — *generalizată* ...
3) Procese cu funcții operatorii de gradul I:
— analiza ...
— sinteza ...
— generalizarea ...
— abstractizarea ...
— comparația ...
— concretizarea ...
— sistematizarea ...
4) Procese cu funcții operatorii de gradul II:
— reversibilitatea ...
— asociativitatea ...
— combinatorice ...
— clasificări — serieri ...
— grupări inciziuni în clase ...
5) Tipuri de noțiuni, judecăți, raționamente ...
6) Tipuri de gîndire ...
7) Calități speciale ...

E. **Memoria**

1) Formele memoriei:
— logică ...
— mecanică ...
— intenționată ...
— neintenționată ...
2) Procesele memoriei:
— întipărirea ...
— păstrarea ...
— recunoașterea ...
— reproducerea ...
3) Memorie imediată — îndepărtată ...
4) Uitarea ...
5) Calități speciale ...

F. **Imaginația**

1) Formele imaginației:
— reproductivă ...
— combinatorică ...
— creatoare ...
2) Procedee de construire a reprezentărilor imaginației:
— substituire ...
— adiționare ...
— diminuare ...
— aglutinare ...
— combinare ...
— creare de imagini noi ...
3) Tipuri de imaginație ...
4) Calități speciale ...

G. **Atenția**

1) Orientarea ...
2) Concentrarea ...
3) Selectivitatea ...
4) Tipuri de atenție ...
5) Calități speciale ...

H. **Inteligența**

1) Abstractă ...
2) Concretă ...
3) Q.I. ...

IV. ACTIVITĂȚI PRACTICE

A. ***Deprinderi și obișnuințe***

1) Deprinderi igienico-sanitare ...
2) Deprinderi practice ...
3) Deprinderi și obișnuințe comportamentale ...

B. **Înclinații și aptitudini**

1) De joc ...
2) De desen ...
3) Lexo-grafice ...
4) Matematice ...
5) Literar-artistice ...
6) Tehnic-constructive ...

V. INTEGRAREA SOCIO-AFECTIVĂ

1) Receptivitate și reactivitate ...
2) Reactivitate emoțională ...
3) Manifestare afectivă ...
4) Gradul de integrare în colectiv ...
5) Poziția și rolul copilului în grup ...
6) Tipuri de relații ...
— de comunicare ...
— de cooperare ...
— de dominare ...
7) Autonomie socială ...

VI. TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE

1) Trăsături de temperament ...
2) Trăsături de caracter ...
3) Aptitudini speciale ...
4) Motivația pentru activitate ...
5) Interese speciale ...

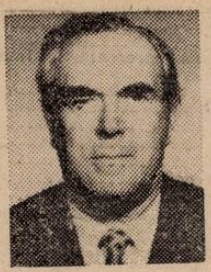
VII. APRECIERI GENERALE

1) Evoluția la învățătură ...
2) Atitudinea față de nota școlară ...
3) Atitudinea față de muncă ...
4) Atitudinea față de personalul didactic și de îngrijire ...
5) Participarea la viața colectivului ...
6) Particularități comportamentale ...
7) O.S.P. ...

VIII. RECOMANDĂRI ȘI OBSERVAȚII SPECIALE

1) Aprecieri asupra comportamentului viitor ...
2) Recomandări cu privire la atitudinea celor din jur față de subiect ...
3) Recomandări cu privire la terapia medicală și psihologică ...
4) Aprecieri cu privire la integrarea în familie, profesiune și societate ...

Notă: *Pentru subiecții cu dublă deficiență sau pentru cei cu deficiențe senzoriale completarea fișei se va face, pe de o parte, prin luarea în considerație a analizatorilor sănătoși, iar pe de altă parte, prin specificarea gradului de deteriorare a analizatorilor afectați. Spre exemplu, la capitolul percepție se va analiza tipul specific de modalitate senzorială a nevăzătorului, surdului, ambliopului etc. prin probe care pun în evidență particularitățile definitorii ale deficienților respectivi. Ca atare, conținutul celor relatate trebuie să fie raportate la specificul funcțiilor psihice ale handicapatului.*



Profesorul Dumitru Salade la 70 de ani

În această primăvară profesorul Dumitru Salade împlinește vîrsta de 70 de ani, înscriind la activul său peste 4 decenii de muncă neobosită în slujba școlii și pedagogiei românești.

MEDALION

Născut la 2 martie 1915 în localitatea Daia Română, județul Alba, urmează clasele elementare în satul natal, după care frecventează cursurile liceale la Alba Iulia, apoi face studii superioare la Facultatea de litere și filozofie a Universității din Cluj, absolvind în anul 1938. Ocupă timp de mai mulți ani funcția de director al Oficiilor de orientare profesională din Oradea, Arad și Sibiu, apoi la Cluj-Napoca — instituții create în acea perioadă pentru recuperarea și dirijarea forței de muncă —, desfășurînd o prețioasă operă de pionierat în acest domeniu, pe atunci cu totul nou în țara noastră. Fruct al acestor ani de activitate este lucrarea: *Preorientarea profesională a tineretului* (1947) care conturează un concept al preorientării în sensul antrenării elevilor din școala generală în activități practice de muncă. Aceasta va constitui tema predilectă a muncii sale teoretice și aplicative de mai tîrziu.

Începînd din anul 1950 este încadrat la Universitatea din Cluj-Napoca, mai întîi ca asistent la Catedra de psihologie, apoi la Catedra de pedagogie, unde parcurge treptele ierarhiei universitare, devenind în anul 1968 profesor. Între timp, obține titlul de doctor în științe pedagogice, cu o valoroasă teză despre aspectele pedagogice ale orientării școlare și profesionale, în care fundamentează ideea integrării acestei acțiuni în procesul instructiv-educativ, date fiind finalitățile majore ale învățămîntului din țara noastră, printre care pregătirea forței de muncă în armonioasă împletire cu asigurarea unui larg orizont cultural și științific. Ulterior, profesorul D. Salade a devenit șeful Catedrei de pedagogie-psihologie și metodică de la Universitatea din Cluj-Napoca, membru corespondent al Academiei de Științe Sociale și Politice, aflîndu-se în primele rînduri ale mișcării pedagogice de la noi din țară.

În cei peste 40 de ani de muncă în domeniul psihopedagogiei, dintre care 30 de ani în Universitatea clujeană, profesorul D. Salade s-a implicat activ și cu competență în problematica școlii românești, a educației comuniste a tinerei generații. Activitatea sa de dascăl este pătrunsă de dăruire și pasiune, de solicitudine și deschidere față de generația tînără. Pe parcursul anilor a predat cursuri de pedagogie generală, de orientare școlară și profesională, de sociologia educației, precum și de metodica predării unor discipline școlare. Formația sa nu s-a cantonat în perimetrul unei documentații livrești, ci a deschis larg ferestrele spre practică, spre realitățile educaționale din țara noastră. Substanța lucrărilor publicate, a lecțiilor și comunicărilor susținute — pe lîngă însușirea achizițiilor recente ale domeniului de profil — își află originea în contactul neîntrerupt cu realitățile vii ale învățămîntului, în aderența continuă la faptul concret. O mare energie a investit în organizarea practicii pedagogice a studenților în calitate de conducător al Cabinetului pedagogic din Universitatea clujeană. Prezența sa la cursurile de perfecționare a cadrelor didactice din învățămîntul preuniversitar a însemnat practic un dialog instructiv între participanți, îndemnați sistematic la ieșirea din șablon și clișee, pe care condițiile repetitive de muncă le favorizează. În ceea ce privește metodologia lecției, prof. D. Salade încă din lucrarea *Metodica organizării și desfășurării lecției* (1957), pledează pentru renunțarea la schematismul verigilor obligatorii, preconizînd o lecție elastică, adaptabilă realităților clasei căreia i se adresează.

Activitatea științifică a profesorului D. Salade a început cu întocmirea lucrării de licență. Temele sale de predilecție au fost: orientarea școlară și profesională, problemele educației morale la elevi și tineri, munca educativă a dirigintelui, teme de didactică (îndeosebi metodologia lecției), conținutul și metodica practicii pedagogice a studenților, precum și probleme ale educației în familie.

Profesorului D. Salade îi revine meritul de a fi adus în atenția școlii și a forurilor sale problema orientării școlare și profesionale, situînd-o în cadrul procesului de învățămînt și nu în afara lui. Grație lucrărilor: *Ce va deveni copilul meu?* (1962), *Pregătirea elevilor din clasele V—VIII pentru alegerea profesiunii* (1964), *Ce profesiune să-mi aleg?* (1968) — conținutul și metodica activității de orientare în școală a dobîndit contururi mai precise, indicațiile de lucru au căpătat formă concretă. Servesc aceluiași scop și lucrările în care semnează capitole de bază, fiind în același timp redactor sau coordonator: *Contribuția familiei la orientarea școlară și profesională a copiilor* (1969), *Studii de orientare școlară și profesională* (1971), *Contribuții la orientarea școlară și profesională* (1969), *Din tainele profesiunilor* (1970), *Cercurile de elevi* (1971), *Orientarea școlară și profesională* (1976), *Opțiuni școlare și pregătirea pentru muncă* (1976). La titlurile enumerate se adaugă studiile publicate în reviste de profil, care atestă în ansamblul lor justețea și realismul soluțiilor propuse, abordarea sistemică.

Fac dovada acelorași calități cercetările pe teme de educație morală în familie și în școală, precum și cele bazate pe generalizarea unor experiențe școlare inedite, care oferă un bogat și prețios material pentru îndrumarea muncii complexe a diriginților. Se pot cita în acest sens lucrări colective în care contribuția profesorului Salade este esențială: *Munca profesorului diriginte* (1962), *Probleme ale muncii diriginților* (1964), *Educație și contemporaneitate* (1972), *Educația prin artă și literatură* (1973), *Culegeri de texte pentru munca educativă în clasele I—IV* (1970). Grație acestor lucrări munca dirigintelui în școală a dobîndit profil mai concret, redimensionîndu-se treptat însăși imaginea clasică a profesorului — care se limita tradițional la predare plus ora educativă.

Sînt de remarcat, de asemenea, și colaborările sale — în calitate de coordonator și autor al unor capitole de referință — la lucrări de sinteză, apărute în ultima perioadă: *Pedagogie* (1979), *Dicționar de pedagogie* (1979), *Didactica* (1982). În aceste capitole sînt condensate informații, date de experiență și concluzii în probleme de metodologie didactică, educație politehnică etc.

În sfîrșit, este de consemnat participarea sa la reuniuni științifice internaționale cu comunicări pe tema orientării școlare și profesionale, a politehnizării învățămîntului, precum și pe teme de educație morală.

Nu mai puțin importantă este activitatea socială, obștească a profesorului Dumitru Salade. Prezența sa activă de-a lungul anilor la dezbaterile cu cadre didactice, părinți și tineri, participarea la acțiuni de difuzare a științei i-au adus un binemeritat prestigiu în masa învățătorilor și profesorilor ca și a marelui public. Aprecierea socială a acestor activități a fost confirmată și prin atribuirea unor distincții și medalii.

La împlinirea vîrstei de 70 de ani, urăm profesorului Salade multă sănătate și succese în activitate.

Prof. univ. dr. ION RADU,
Conf. univ. dr. MIRON IONESCU

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

Trecerea de la clasa a IV-a la clasa a V-a

Unitate și continuitate în predarea matematicii

Una din problemele psihopedagogice majore cărora li se acordă o atenție permanentă este aceea a ameliorării condițiilor de trecere a „pragurilor" dintre ciclurile școlare. Adaptarea preșcolarului la regimul muncii școlare, ca și integrarea micului școlar în activitatea cu mai mulți profesori constituie domenii care furnizează o bogată problematică, mereu actuală.

O asemenea temă constituie de mai mulți ani, obiectul unor căutări teoretice și practico-aplicative ale colectivului de învățători și profesori de matematică de la Școala Nr. 3 din Ploiești, care a experimentat un sistem de modalități de pregătire a copiilor din clasa a IV-a pentru a trece cu ușurință la activitatea din ciclul gimnazial.

Catedra de matematică a Școlii Nr. 3 din Ploiești împreună cu Casa Personalului Didactic a Județului Prahova au organizat, în ziua de 11 februarie 1984 o dezbatere cu tema „Unitate și continuitate în predarea-învățarea matematicii de la ciclul primar la cel gimnazial", la care au participat învățători și profesori de matematică de la școlile din localitate și de la Liceul Pedagogic, precum și invitați de la Universitatea din București, Inspectoratul Școlar al Municipiului București, Revista de pedagogie.

Dezbaterea a fost precedată de asistarea la două lecții de matematică: la clasa a IV-a, (înv. Maria Tudor) lecția a fost ținută de prof. Petre Andrei, demonstrînd cum se adaptează un profesor la metodologia didactică a claselor primare, elemente de care trebuie să se țină seama în activitatea cu elevii de clasa a V-a; cea de-a doua lecție a fost ținută de tov. prof. Nicolae Căşaru la clasa a V-a, urmărind să demonstreze specificul activității cu elevii de la începutul ciclului gimnazial.

Referatul pregătit de un colectiv format din prof. Petre Andrei, Nicolae Căşaru și înv. Dida Ionescu și Elena Stan a fost susținut de șeful catedrei Petre Andrei prezentîndu-se rezultatele unei cercetări realizate pe parcursul a mai multor ani; urmărindu-se modul *în care* și *cum* se asigură unitatea și continuitatea predării-învățării matematicii de la ciclul primar la cel gimnazial, precum și sesizarea cauzelor ce determină unele rămîneri în urmă la învățătură și găsirea unor soluții de ameliorare a procesului predării-învățării matematice la aceste clase.

În urma aplicării unor teste de evaluare a cunoștințelor la sfîrșitul clasei a IV-a și cunoașterea randamentului școlar în primul an al gimnaziului în diverse etape ale lui au fost cunoscute nivelul dezvoltării gîndirii matematice, nivelul capacităților intelectuale de a opera cu noțiunile dobîndite în învățămîntul primar; nivelul priceperilor și deprinderilor de calcul, dobîndite în învățămîntul primar precum și capacitatea de a rezolva diverse probleme și de a aplica cele însușite în practică.

La discuții au participat prof. Maria Turcu, înv. Aurelia Popa, prof. Elena Roșu, prof. Ion Vlăsceanu, prof. Mariana Ionescu care au subliniat diferite aspecte ale relației ciclul primar-gimnazial, făcînd propuneri de îmbogățire a procesului de predare-învățare a matematicii precum și a programelor și manualelor.

Tov. Petruța Găzdaru, inspector de specialitate la Inspectoratul Școlar al municipiului București și coautor al manualului de matematică la clasa a IV-a a apreciat schimbul de experiență organizat precum și importanța problemei pusă în discuție. Însăși concepția manualului de matematică de la clasa a IV-a pledează pentru pregătirea elevilor în vederea învățării matematicii în clasa a V-a, cu profesori.

Personal, ca unul care am cercetat problematica predării matematicii la ciclul primar, am remarcat că pe lîngă aspectele organizatorice și metodologice o importanță hotărîtoare o are conținutul matematicii școlare, care trebuie delimitat, structurat și raționalizat, ținînd seama atît de logica științei matematice, cît și de posibilitățile intelectuale ale vîrstei școlare mici și mijlocii. Excesul de teorie (în detrimentul exersării și algoritmizării), utilizarea unui vocabular riguros științific dar neînțeles de copilul de vîrsta ciclului primar, tendința de a introduce totul dintr-odată — noțiuni matematice la nivelul cel mai elevat toate acestea e necesar să fie rezolvate în favoarea elevului, a succesului procesului de predare-învățare.

Am făcut următoarele recomandări izvorîte din observări proprii și confirmate, de dezbaterea la care am participat:

— Învățătorii să cunoască programele de matematică ale ciclului gimnazial (poate și mai sus) și orice noțiune pe care o predau s-o vadă în perspectiva devenirii ei; profesorii de matematică să cunoască nivelul de pregătire al elevilor din clasa a IV-a prin colaborare cu învățătorul; colaborarea dintre profesori și învățători să se concretizeze în ambele sensuri, atît profesorul să participe la lecțiile de matematică a clasei a IV-a (ajungînd chiar să lucreze cu elevii), dar și învățătorul să participe la lecțiile de matematică ținute de profesor la clasa a V-a, pentru a-l ajuta pe acesta în cunoașterea elevilor.

În cuvîntul său, prof. Rodica Gârleanu-Costea, cercetător științific și redactor al „Revistei de pedagogie" a susținut necesitatea elaborării — pe bază de cercetare interdisciplinară (psiho-socio-pedagogică) și prin valorificarea experienței pozitive a învățătorilor și profesorilor — a unei metodici a trecerii elevilor dintr-un ciclu în alt ciclu de învățămînt, relevînd cît de numeroase sînt aspectele necesar a fi considerate și ierarhizate.

În încheiere — o acțiune valoroasă care a ridicat și repus în actualitate o problematică mereu actuală, dar care a adus și soluții originale, de natură metodică.

Lector univ. dr. NICOLAE OPRESCU

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Ion Negreț

A MODEL FOR DIFFERENTIATING AND MOTIVATING EDUCATION

The author undertakes a deep-going study based on scientific arguments, a result of his long investigations and researches, in order to demonstrate that it is necessary and possible for all the pupils to get good results in school; to this effect, he stresses several working techniques.

Constantin Bălă

LA POLYTECHNISATION DE L'ENSEIGNEMENT — CONDITION PRINCIPALE DE L'ADAPTATION RAPIDE DES OUVRIERS A LA DYNAMIQUE DES PROFESSIONS

L'auteur met en évidence les progrès enregistrés et les liens établis dans la société par l'intégration organique de l'enseignement à la recherche et la production, par le perfectionnement de son contenu en relation avec le développement de la science et de la technique. Prenant pour point de départ les exigences actuelles et de perspective du développement socio-économique du pays, ainsi que les mutations qui auront lieu dans le processus de production, l'article relève que la polytechnisation de l'enseignement de toutes les spécialités, depuis l'enseignement technique à l'enseignement dans le domaine de l'art et des sciences sociales, est le gage de l'introduction du progrès technique dans l'économie.

Летиция Пинтя

СОТРУДНИЧЕСТВО ШКОЛА — ПРЕДПРИЯТИЕ, ДЕЙСТВЕННЫЙ СЛОСОБ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ К ПРИОРИТАРНЫМ ПРОФЕССИЯМ

В данной статье автор рассматривает с точки зрения исследователя главную цель школы, а именно: подготовку рабочей силы в соответствии с нуждами, определенными ростом темпов производства и производительности труда, осуществления технического процесса, организации на современных основах производства.

Educația ateist-științifică

(Urmare din p. 53)

a condiției umane, în timp ce ateismul este domeniul conștiinței dezalienate, în care procesul de realizare umană cuprinde integrarea socială prin muncă, personalizarea individului de către societate, pentru propunerea unor obiective realizabile, și nu utopice, de înfăptuire de sine și colectivă. Trecerea la ateism înseamnă trecerea la civilizația constituită din libertate (p. 59).

Un capitol din partea I, semnat de prof. *Stan Florea* și de prof. *Cornel Constantinescu* se ocupă de metodologia investigării și de importanța cercetării fenomenului religios.

Partea a II-a a lucrării evidențiază necesitatea sporirii calității activităților destinate preîntîmpinării și combaterii concepției mistico-religioase, educării ateist-științifice prin activitatea politico-educativă. La sfîrșitul cărții se află recomandări și liste de materiale audio-vizuale (documente de partid și de stat,, lucrări de specialitate, articole piese de teatru, filme de scurt metraj, diapozitive și diafilme) destinate diferitelor modalități de educare ateist-științifice. Toată partea a II-a este redactată de prof. Toma Mareș, care evidențiază scopul și obiectivele educației materialist-dialectice, precum și aspecte metodico-practice de propagandă ateist-științifică în rîndul pionierilor (clasele II — IV, respectiv V — VIII) și șoimilor patrici.

Astfel, pentru șoimi se recomandă și se prezintă exemple concrete privind: observația directă și conversația explicativă, valorificarea basmelor, dezbaterea etică, activitățile științifice. Pentru pionieri, corespunzător nivelului lor superior de înțelegere, activitățile sînt: almanahul științific, jurnalul vorbit, medalionul științific, călătoria imaginară, studiul și dezbaterea de caz, procesul științific (p. 112—186). Călătoria imaginară este explicată printr-o adevărată piesă de teatru („În vizită la familia Helios"), transmisă de Radiodifuziunea Română (p. 133—142). După-considerațiile metodice, sînt prezentate aspecte concrete de procese științific: „Procesul genezei biblice", „Procesul potopului lui Noe", „Procesul adevărului", „Procesul focului". Toate aceste procese științifice sînt întocmite atent avînd argumente științifice convingătoare, ușor de înțeles pentru pionierii cu noțiuni elementare de știință. Considerăm că astfel de texte, pe care autorul le-a pus cu generozitate la dispoziție, trebuie să fie valorificate în primul rînd de profesorii care predau disciplinele științifice (matematică, fizică, biologie, chimie), așa cum ni se pare firesc să valorifice cu prioritate matineul literar, procesul literar, șezătorile literar-artstice profesorii care predau discipline artistice (literatură, muzică, desen).

Încheiem prezentarea acestei lucrări de o inestimabilă valoare teoretică și metodologică reamintind o idee pe care volumul o cuprinde: timpul liber al școlarilor poate căpăta valențe informativ-formative importante iar educația ateist-științifică, temeinică se poate realiza în mod optim dacă este bine organizată.

Sommaire—Contents—Содержание 3/1985

C. Bălă. La polytechnisation de l'enseignement — condition principale de l'adaptation rapide des ouvriers à dynamique des professions. G. Călbureanu, Le développement impétueux des forces productives et les tâches de grande responsabilité qui incombent à l'enseignement aux termes des documents du XIII[e] Congrès du PCR. M. Manolescu, Orientations thématiques actuelles et de perspective dans la recherche scientifique de la jeunesse. I. Negreț, Un modèle de différenciation et de motivation de l'instruction M. Călin, La valeur du modèle moral de conduite dans l'action éducative. F. Berechet Modèles d'exercices de calcul mental. L. Mihuț, La formation des habiletés intellectuelles par l'étude de la littérature dans l'école secondaire. S. Selagea, Thème, contexte, situation — catégories fondamentales dans le processus d'enseignement des langues étrangères. I. Caraman, Al. Bîrlădeanu, Le rôle de la leçon d'information politique dans la formation de l'esprit combatif des élèves. L. Bălan, La gymnastique rythmique pour les prescolaires. E. Nica, D. Nica, Les cercles à l'école — une modalité de stimuler la capacité créatrice et d'initier les élèves à l'activité de recherche. V. Rachieru, La philatélie, une modalité de compléter la leçon d'histoire. L. Pintea, La collaboration entre l'école et la fabrique, une modalité efficace d'orienter les jeunes vers des professions prioritaires. I. Coteanu, L'acte de la communication et ses effets sur le processus instructif-éducatif. I. Cerghit— Orientations et tendances actuelles dans l'enseignement universitaire. I. Jinga, La direction de l'unité scolaire — la créativité dans l'acte de direction et contrôle. N. Moldovan, L'enseignement interdisciplinaire des sciences sociales — une modalité efficace d'acquisition des connaissances. A. Dancsuly, M. Călin, E. Păun, D. Potolea, I. Roman, L. Vlăsceanu, Tradition et modernité dans l'enseignement et la recherche pédagogique. E. Verza, La fiche psycho-pédagogique des prescolaires et des élèves des écoles spéciales. I. Radu, M. Ionescu, Le professeur Dumitru Salade à 70 ans. Livres — Idées

---

C. Bălă, A polytechnic education — the main condition of the Workers' rapid adaptation to the dynamics of the professions. G. Călbureanu, The impetuous development of the productive forces and the great responsible tasks incumbent upon education in keeping with the documents of the 13rd RCP Congress. M. Manolescu, Topical and future orientations in the scientific research of the youth. I. Negreț' A model for differentiating and motivating education. M. Călin, The value of the conduct model in the educational activity. F. Berechet, Models for exercises of mental calculation. L. Mihuț, The formation of the intellectual skills thourgh the study of literature in the secondary school. S. Selagea' Theme, context, situation — fundamental categories in the process of learning foreign languages. I. Caraman, A. Bîrlădeanu, The role of the political information class in the formation of the pupils, fighting spirit. L. Bălan, Ryhthmic gymnastics for preschool children. El. Nica, D. Nica, School circles — a means to stimulate the creative capacity and to initiate the pupils into the research work. V. Rachieru, How to use philately in teaching history. L. Pintea, The collaboration between the school and the factory, an efficient means to orientate the youth to wards priority professions. E. Moraru, Stimulating the research spirit through the technical-productive activities. P. D. Bejenaru' Coordinates of the sponsoring system in school. I. Coteanu The act of comunication and its effects in the educational process. I. Cerghit' Present-day orientations and tendencies in the university education. I. Jinga, The management of the school — the creativity in the act of guidance and control. N. Moldovan, The interdisciplinary teaching of the social sciences — an efficient means for the pupils to assimilate knowledge. A. Dancsuly, M. Călin, E. Păun, D. Potolea, I. Roman, L. Vlăsceanu, Tradition and modernism in teaching and the pedagogic research. E. Verza — The psychopedagogic record of the children in kindergartens and special schools. I. Radu' M. Ionescu, Profesor Dumitru Salade at the age of 70. Books—Ideas

---

Константин Бэлэ, **Политехнизация образования — основное условие быстрой адаптации рабочих к динамике профессий** ● Георге Кэлбуряну, **Мощное развитие производительных сил и высокоответственные задачи, стоящие перед образованием в свете документов XIII Съезда РКП** ● Марин Манолеску, **Актуальные и тематические наравления в научном исследовании молодежи** ● Ион Негрец, **Модель дифференциации и обоснования обучения — теоретические предпосылки** ● Марин Кэлин, **Моральная модель поведения — исходная величина в воспитании** ● Флориан Берекет, **Примеры упражнений умственного расчета** ● Лизика Михуц, **Формирование навыков умственного труда путем изучени литературы в средней школе** ● Сабин Селаджеа, **Тема, контекст, ситуация — фундаментальные категории в процессе изучения иностранных языков** ● Илие Караман, Александру Бырлэдяну, ***Наиболее полное использование часа политинформирования в формировании боевого духа у учеников*** ● Лучия Бэлан, **Способы практикования ритмичной гимнастики в работе с дошкольниками** ● Елена Ника, Думитру Ника, **Ученические кружки — средства стимулирования творческих возможностей, способ инициирования учеников в исследовательскую деятельность** ● Василе Ракиеру, **Воспитательная сторона филателии в преподавании истории** ● Летиция Пинтя, **Сотрудничество школа — предприятие, действенный способ ориентации молодежи к приоритарным профессиям** ● Ион Котяну, **Акт общения и его последствия в воспитательно-образовательном процессе** ● Ион Чергит, **Актуальные направления и тенденции в университетской дидактике** ● Иоан Жинга, **Руководство школой — творчество в руководстве и контроле** ● Николае Молдован, **Интердисциплинарное преподавание общественных наук — действенный способ усвоения знаний учениками** ● Андрей Данчули, Марин Кэлин, Емиль Пэун, Дан Потоля, Ион Роман, Лазэр Влэсчану, **Традиция и современность в образовании и педагогическом исследовании** ● Емиль Верза, **Психопедагогическая карточка ознакомления и характеристики ребенка в специальных детских садах и школах** ● Ион Раду, Мирон Ионеску, **Профессор Думитру Саладе в 70 лет. книги-идеи.**

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scinteii"

Revista de PEDAGOGIE

4

aprilie 1985

anul XXXIV

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- Președintele Nicolae Ceaușescu — ctitorul României moderne
- Orizont de cultură largă, competență profesională — dimensiuni majore ale calității vieții
- Un model de diferențiere și motivare a instruirii în vederea învățării complete în școală
- Instruirea asistată de calculator: posibilități, realizări, limite, perspective
- Posibilități de optimizare a activităților de educație fizică în grădiniță
- Sistematizarea materiei în lecțiile de recapitulare în clasele liceale
- Funcții și principii ale activității de control și îndrumare a procesului didactic

Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 4/1985

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GĂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate se pot abona prin „ROMPRESFILATELIA" — sectorul export-import presă P. O. Box 12—201, telex 10376, București, Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40

Sumar

* * * — Președintele Nicolae Ceaușescu — ctitorul României moderne 1

ION REBEDEU — Orizont de cultură largă, competență profesională — dimensiuni majore ale calității vieții 3

MARȚIAN IOVAN — Cultura economică — scop și mijloc esențial al formării elevilor pentru integrarea activă în viața socio-profesională 6

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ION NEGREȚ — Un model de diferențiere și motivare a instruirii în vederea învățării complete în clasă și a determinării eficacității generale a instruirii 10

E. BĂLAN, O. CHIȚU, E. LEAHU, M. MANCAȘ, S. POPESCU — Limba și literatura română, factor de formare a spiritualității elevilor 13

LIGIA—IULIANA PANĂ — „Recapitularea orientată" ca formă de reglare a procesului de instruire 17

IOANA BĂRBAT, HORIA PITARIU — Instruirea asistată de calculator: posibilități, realizări, limite, perspective 21

MINODORA PEROVICI — Tehnica video (videobanda și magnetoscopul) în slujba învățămîntului 25

CĂLIN DRĂGOI, ALBINCA RUSU, MARCELA CÎMPIAN, ANA-MARIA ZILAHI — Posibilități de optimizare a activităților de educație fizică din grădinițe 28

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

PETRUȚA GĂZDARU, CORNELIA SEGĂRCEANU — Sistematizarea recapitulării materiei la geometrie, în clasa a X-a 33

MARIA—MARIANA MARDARE — Analiza greșelilor tipice — prioritate a activității de cercetare pentru profesorii și comisiile metodice de limbi moderne 37

PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR

DAN POTOLEA — Grilele de observație sistematică; rolul lor în identificarea și formarea / perfecționarea competențelor pedagogice 41

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

STAN PANȚURU — Cunoașterea dinamicii profesiunilor — cale de asigurare a succesului în acțiunea de orientare școlară și profesională 46

CONSULTAȚII

ION T. RADU — Funcții și principii ale activității de control și îndrumare a procesului didactic 49

DOINA TIREA, VASILE MOLAN — Priorități în activitatea de îndrumare și control în învățămîntul preșcolar, primar și gimnazial 53

DEZBATERE

NICOLAE ANDREI, ION DUMITRESCU — O viziune sistemică — interdisciplinară — asupra actului de conducere, la nivelul unităților școlare 56

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

ANA NEGULESCU — Seminar științific remarcabil 59

NICOLAE VULPE — În sprijinul perfecționării activității desfășurate de inspectorii școlari 61

CĂRȚI — IDEI

VASILE MAN — De la învățarea citirii la munca intelectuală .. 32

CONSTANTIN MOISE — O lucrare pe noul orizont al didacticii moderne 45

NICOLAE LUNGU — Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității 55

HILDA BURCIN — Dezvoltarea cercetării pedagogice și a școlii din R.P. Ungară, în cei 40 de ani de la eliberare, oglindite în presa pedagogică maghiară 62

I. CREMER — Două cărți binevenite 63

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

PREȘEDINTELE NICOLAE CEAUȘESCU CTITORUL ROMÂNIEI MODERNE

MOMENT DE ÎNSEMNĂTATE ISTORICĂ, înalta reînvestire de Marea Adunare Națională, la 29 martie 1985, a tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, în funcția supremă de președinte al Republicii Socialiste România, exprimă grăitor încrederea nețărmurită, stima profundă și recunoștința întregii noastre națiuni față de eminentul nostru conducător, luminat patriot, personalitate proeminentă a vieții internaționale contemporane.

Acest act politic de însemnătate fundamentală are loc în anul în care se împlinesc două decenii de cînd la cîrma destinelor partidului și poporului se află marele patriot și neînfricatul militant revoluționar, tovarășul Nicolae Ceaușescu, cel ce întruchipează vigoarea și tinerețea națiunii noastre, comunistul de aleasă omenie. De neistovita lui activitate se leagă epoca cea mai luminoasă din istoria multimilenară a bravului nostru popor. Prin glasul și prestigioasa activitate internațională a tovarășului Nicolae Ceaușescu puse în slujba păcii și înțelegerii între popoare, România și-a dobîndit un strălucit renume în rîndul țărilor lumii. Cutezător și cu o gîndire mereu novatoare, tovarășul Nicolae Ceaușescu, cel mai iubit fiu al poporului, a consacrat principiile democrației socialiste drept stil și metodă de conducere consecvente în întreaga viață social-politică a țării.

Profund atașat valorilor democrației, idealurilor umanismului nou, revoluționar, secretarul general al partidului a adus și aduce permanent o contribuție hotărîtoare la dezvoltarea unei gîndiri originale, armonios alcătuită, despre locul și rolul democrației socialiste ca expresie a celei mai înalte funcții politice a poporului, participarea sa directă la educarea societății.

Pentru a patra oară reprezentanții țării în marele forum legislativ al țării și-au dat votul unanim pentru investirea tovarășului Nicolae Ceaușescu în înalta funcție de președinte al țării. Prin votul său Marea Adunare Națională a împlinit voința fierbinte a întregului popor și a consacrat voința națiunii noastre de a încredința pe mai departe destinele patriei celui mai iubit și stimat fiu al ei, cel ce a pus și pune mai presus de orice binele și fericirea poporului din rîndul căruia s-a ridicat, strălucitul și militantul revoluționar și patriot înflăcărat, care, de peste o jumătate de veac, desfășoară o activitate uriașă dedicată împlinirii idealurilor de libertate și independență ale întregii noastre națiuni, triumfului revoluției socialiste, înfloririi necontenite a României.

Perioada de cînd tovarășul Nicolae Ceaușescu conduce destinele țării — perioada cea mai rodnică din istoria construcției socialiste, numită pe drept cuvînt, cu mîndrie, „EPOCA CEAUȘESCU" — evidențiază profund originalitatea soluțiilor adoptate în rezolvarea problemelor fundamentale ale conducerii și organizării societății, transpunerea creatoare a concepției materialist-dialectice și istorice la condițiile concrete din patria noastră. În acești ani, în ansamblul marilor transformări revoluționare care s-au petrecut în societatea noastră, se înscrie și învățămîntul — devenind factor determinant al progresului societății. Școala românească a înregistrat o puternică și continuă dezvoltare, producîndu-se adînci mutații calitative pe linia conținutului său, a legării lui din ce în ce mai strînse de realitatea social-politică, de producție și cercetare. Cum pe bună dreptate evidențiia tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, progresul economic și social al patriei noastre, pregătirea la un înalt nivel profesional și tehnic, în concordanță cu cele mai noi cuceriri ale științei, reprezintă factorul determinant al dezvoltării economico-sociale, de făurire cu succes a societății socialiste multilateral dezvoltate și de trecere la edificarea comunismului în patria noastră.

Fiind o înaltă școală a civismului și a responsabilității, democrația socialistă promovează, ca parte intrinsecă a propriei sale manifestări, un sistem de învățămînt — el însuși expresie a democrației socialiste —, în cadrul căruia au acces și șanse egale toți copiii și tinerii patriei fără nici un fel de discriminări.

Constituie o îndatorire de onoare, pentru toți slujitorii școlii, de a acționa pentru a ridica necontenit nivelul calitativ al pregătirii elevilor și studenților pentru muncă și pentru viață, pentru desăvîrșita integrare socială și profesională, pentru asumarea cu înaltă răspundere a sarcinilor construcției noastre socialiste.

Realegerea tovarășului Nicolae Ceaușescu, ca președinte al țării, reprezintă chezășia sigură că istoricele hotărîri ale Congresului al XIII-lea al partidului vor fi îndeplinite la cei mai înalți parametri, că întregul nostru popor, strîns unit în jurul partidului, al conducătorului său iubit, va asigura înaintarea fermă a scumpei noastre patrii spre țelurile luminoase ale socialismului și comunismului.

Orizont de cultură largă, competență profesională — dimensiuni majore ale calității vieții

Prof. univ. dr. ION REBEDEU

CONCEPTUL DE CALITATE A VIEȚII, încetățenit deja de o bună perioadă de timp în științele sociale și cu implicații vizibile în practica politică, semnalează interesul actual cu totul special pentru evoluția și destinul omului în contextul civilizației pe care a creat-o și al condițiilor sociale și naturale în care își parcurge traiectoria, căpătînd tot mai mult, îndeosebi în cadrul societății socialiste, semnificații paradigmatice în abordarea condiției omului contemporan și a direcțiilor și modalităților de realizare și împlinire umană.

Considerat, într-o viziune dialectică și materialistă ca un raport, sau mai precis ca dinamica unui raport organic între om, ca individ, și cadrul socio-natural în care evoluează, conceptul de calitate a vieții, prin caracterul său sintetic, global, totalizant, promite să devină — și realmente devine în strategia *partidului nostru* de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism — o categorie cu virtuți revelatoare și semnificative pentru definirea gradului de emancipare și umanizare a omului, pentru afirmarea sa multilaterală.

Calitatea vieții exprimă un sincretism al factorilor și elementelor care țin atît de individ, cît și de mediul socio-natural, o viziune integratoare atît asupra cadrelor sociale și condițiilor materiale de existență ale individului și colectivităților umane, cît și asupra orientărilor valorice și modalităților de exprimare și realizare, pe diverse planuri, a personalității, ceea ce impune abordarea interdisciplinară a problematicii complexe privind modul de viață și calitatea vieții.

Diversele aspecte privind calitatea vieții au căpătat dezvoltări teoretice multiple și semnificative în documentele partidului nostru și îndeosebi în opera secretarului general al partidului, tovarășul *Nicolae Ceaușescu*. În evoluția societății socialiste a apărut în mod firesc necesitatea unei categorii sintetice prin care să se exprime rezultatele sau consecințele umane ale schimbărilor economice, politice și sociale, ale mutațiilor structurale care conferă relief noii orînduiri. În acest sens, noțiunea de calitate a vieții într-o accepțiune complexă, multilaterală — așa cum este ea configurată în documentele partidului nostru —, se dovedește a fi adecvată atît scopurilor teoretico-cognitive, cunoașterii mai aprofundate a mecanismelor prin care se formează mobilurile și motivațiile acțiunii oamenilor, orientările lor de valoare, cît și celor practice, privind elaborarea de strategii în vederea satisfacerii mai largi a necesităților, trebuințelor și aspirațiilor umane, a materializării în viața concretă, de zi cu zi a oamenilor, a valorilor umanismului socialist revoluționar.

Complexul de elemente apartenente la calitatea vieții nu se identifică și nu se reduc la nivelul de trai, deși acesta constituie un indicator esențial, prin care *cantitatea* antrenează și ilustrează o dialectică a *calității* ființării umane concrete. Putem discerne în noțiunea de calitate a vieții o anumită orchestrație a sensurilor, o complexă întrepătrundere a reperelor și criteriilor care se etajează pe cîteva paliere, componente sau niveluri: *bio-psihologic* (cerințele și condițiile biologice, psihologice și fiziologice ale conservării, supraviețuirii și împlinirii umane; *ecologic* (specificul cuplajului dintre om și habitatul său, dintre individ și mediul natural, precum și cel creat de om — echilibrul sau dezechilibrul său ecologic); *nivelul de trai economic* (cuantumul veniturilor și al consumului material, aflat într-o corelație specifică cu caracterul orînduirii sociale); *cadrul construit* (condițiile locuirii, particularitățile mediului urban de viață, implicațiile sistematizării teritoriale a localităților, calitatea umană a orașului a așezărilor în general); *relațiile sociale* (de la natura și caracterul relațiilor economice de producție la specificul relațiilor politice, juridice etc. și pînă la cele interpersonale); *calitatea umană a muncii* (gradul de satisfacție în muncă, corelația între nivelul de pregătire și competență profesională și activitatea desfășurată, implicarea în organi-

zarea muncii); *orizontul de cultură* (climatul cultural și îndeosebi finalitatea formativă și modelatoare a culturii, gradul de acces la valorile și bunurile culturale, receptarea valorilor culturii și creației artistice, valorificarea culturală a timpului liber, dimensiunea axiologică a timpului liber); *componenta morală* (exigențele morale ale vieții omului, avantajul opțiunilor lui, valorile morale care prezidează relațiile interpersonale și mai ales inserția acestor elemente în structura personalității); *participarea la soluționarea problemelor colectivității* (dezvoltarea democrației, corelația între reprezentativitate și participarea directă la decizii); *viața de familie* (valorile care determină și structurează familia, gradul de coeziune a familiei, ca celulă a vieții sociale, modalitățile de petrecere a timpului liber în familie, disponibilitățile ei instructive și formativ-educative, contribuția ei la integrarea socială a copiilor, corelația dintre sistemul valorico-normativ al societății și cel al familiei).

Constatăm, astfel, în cuprinsul conceptului de calitate a vieții o dispunere și o ordonare a unor factori multipli și diverși, de la sănătatea și integritatea fizică a individului la ființarea lui în universul valorilor morale, de la nivelul material de trai la ceea ce omul asimilează din valorile culturale pentru modelarea spiritului său, a modului său de a fi, de a se comporta și realiza în societate, de la dimensiunea vieții interioare la corelația cu cadrul societal și natural al existenței lui.

În viziunea fundamentată în documentele partidului nostru, cercetarea teoretică sau empirică, precum și strategiile de asigurare și creștere a calității vieții e necesar să ia în considerație complexitatea structurală a conceptului de calitate a vieții, pluridimensionalitatea sa, faptul că acesta exprimă o multitudine de factori — materiali și spirituali, obiectivi și subiectivi, economici și politici, sociali și psihosociali etc. — care *numai în corelația și interdependența lor devin relevanți* pentru definirea sau stabilirea, în linii mari, desigur, a calității vieții unei societăți, a unor macro sau microgrupuri sociale. În acest sens, hotărîrile Congresului al XIII-lea al partidului, Raportul prezentat la Congres de tovarășul Nicolae Ceaușescu, stabilind obiectivele dezvoltării economico-sociale în cincinalul 1986—1990 și orientările de perspectivă pînă în anul 2000, se constituie într-o strategie realistă dar cutezătoare de creștere a calității vieții poporului nostru, strategie care, pornind de la necesitatea asigurării unei susținute dezvoltări economice, ia în considerație într-o viziune sistemică, integratoare, ansamblul factorilor care contribuie la ridicarea calității vieții în cadrul societății noastre socialiste. „Se poate afirma cu deplin temei — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu în Raportul la Congresul al XIII-lea, referindu-se la cincinalul viitor — că în această perioadă se va realiza un înalt nivel al calității muncii și vieții întregului popor, se va asigura satisfacerea cerințelor de consum, în conformitate cu normele științifice, pentru dezvoltarea și apărarea sănătății poporului, înflorirea deplină, fizică și intelectuală a personalității umane" (p. 37). Abordările reducționiste, supralicitarea pragmatic unilaterală a unei componente sau alteia — conduc la o imagine simplistă sau deformată asupra calității vieții. În același timp, în abordarea problematicii calității vieții e firesc să se aibă în vedere și semnificațiile perceperii de către oameni a calității vieții lor, exprimate în indicatori de satisfacție și, implicit, să conducă la o sinteză adecvată, relevantă între indicatorii obiectivi și subiectivi ai calității vieții.

Surprinderea calității vieții în coordonatele, resorturile și semnificațiile sale majore presupune analiza, pe de o parte, a modului de viață a societății și al marilor grupări sociale (clasele și categoriile sociale), care se structurează mai ales în funcție de condițiile economice și sociale, de ceea ce „oferă" societatea, într-o etapă dată, omului și colectivităților sociale și, pe de altă parte, de maniera în care omul și mai ales grupurile sociale — mari sau mici — „valorizează" aceste condiții în concordanță cu anumite opțiuni valorico-normative care configurează un anumit stil de viață. Din această perspectivă, calitatea vieții se constituie ca o sinteză dialectică între modul de viață și stilul de viață, ceea ce presupune luarea în considerație a complexității statutului omului în societate: condiționat de realitatea socială, el este totodată și poate mai ales cel ce, pe această bază, își construiește viața, își proiectează sensurile vieții, coordonatele realizării umane și fericirii personale și își modelează existența și devenirea, propria sa personalitate, în concordanță cu anumite idealuri, valori și principii de viață — definitorii pentru spațiul axiologic al societății noastre socialiste — la care aderă, pe care le împărtășește și le promovează, devenind factori structuranți ai modului de viață și conducînd la o anumită calitate a vieții. În coordonatele unei asemenea înțelegeri — complexe, dialectice, realiste și profund umaniste — a calității vieții, capătă *o deosebită importanță orizontul de cultură și competența profesională ale oamenilor, ca resorturi și dimensiuni majore ale calității vieții.*

Între cultură și calitatea vieții există o legătură organică și revelatoare: cultura are un rol de prim ordin în modelarea personalității umane, în umanizarea continuă a ființei omenești, în evaluarea intereselor și aspirațiilor ca și a comportamentului, în cristalizarea idealurilor și principiilor de viață ale oamenilor; ea centrează aspirațiile umane pe valorile-scop, pe „a fi", pe realizarea umană în coordonatele muncii, omeniei, adevărului, binelui, frumosului. De aici și însemnătatea pe care o capătă cali-

tatea culturii unui popor, valorile filosofice, morale și politice care-i conferă liniile de forță, dimensiunea umanistă și democratică a culturii, legătura sa organică cu viața, în preocupările și năzuințele națiunii, cu tradițiile sale istorice progresiste, revoluționare. Din această perspectivă, partidul nostru, îndeosebi în anii care au trecut de la Congresul al IX-lea, a acordat și acordă o deosebită atenție afirmării și înfloririi culturii noastre socialiste, implicării ei — cu mijloace de expresie specifice — mai largi și mai profunde în problematica procesului revoluționar ce se desfășoară în patria noastră, creșterii contribuției la plămădirea spirituală, moral-politică a omului nou și îndeosebi a tinerei generații. Ca ființă valorizatoare, ca subiect axiologic, omul nu poate ființa decît în spațiul generos și umanizator al culturii, aceasta din urmă instituindu-se tot mai mult în societatea noastră drept element relevant al calității socialiste a vieții. De aici și însemnătatea deosebită a lărgirii continue a orizontului de cultură al oamenilor ca o condiție sine qua non a inserției armonioase, cu mulțumire și satisfacții, în societate, în colectivitate, a cristalizării unor orientări valorice de substanță, apte să le direcționeze, într-o îmbinare organică a socialului și individualului, munca și viața, a valorificării cît mai depline a capacităților și înclinațiilor în activitatea economică și științifică, în participarea la viața social-obștească.

Pentru că, în sens larg, conceptul de cultură nu se reduce la arte și filosofie, ci cuprinde, ca o dimensiune esențială în epoca noastră, știința în ansamblul ei. Mai mult, ponderea științei în sistemul culturii a crescut considerabil în condițiile impetuoasei desfășurări a revoluției tehnico-științifice contemporane, cu ecouri — fără îndoială specifice — în celelalte zone ale culturii. Delimitîndu-se net de scientismul unilateral, absolutizant, ca și de tendințele tehnocratice, societatea noastră pune un accent deosebit în formarea orizontului de cultură pe asimilarea „luminilor" științei, a valorilor și cuceririlor semnificative ale cunoașterii științifice contemporane. Apare indubitabil că absența unei viziuni științifice asupra lumii și a unei explicații adecvate a fenomenelor naturale, ca și a proceselor sociale, conduce la persistența unor prejudecăți mistice, religioase, morale etc. în conștiința unora dintre membrii societății, ceea ce îi împiedică, în mare măsură, să se realizeze ca personalități creatoare, să valorifice, din perspectiva unor idealuri înalte, cu adevărat umaniste, condițiile materiale, culturale și organizațional-politice pe care le oferă societatea noastră.

Lărgirea orizontului de cultură, ca dimensiune majoră a calității vieții, nu trebuie înțeleasă simplist, în manieră iluministă, doar ca asimilare pasivă de cunoștințe și informații culturale, ci ea presupune interiorizarea reală a valorilor culturale, inserția lor în însăși structura personalității, convertirea faptului cultural în element modelator al conștiinței și comportamentului, asocierea organică a actului de cultură cu reflecția critică asupra propriei persoane, conferind astfel culturii tot mai mult calitatea de forță propulsoare a autoperfecționării umane.

Un orizont larg de cultură permite omului să descopere mult mai multe surse de bucurie și satisfacție în viață, să privească „cu alți ochi" natura și mediul înconjurător, să îmbogățească semnificațiile umane ale relațiilor cu semenii, să-și elaboreze o cultură a muncii, o cultură a relațiilor interpersonale, o cultură a participării la viața obștească și, în ultimă instanță, să realizeze o perspectivă culturală asupra calității vieții și să contureze un stil de viață în care valorile culturale sînt valorile orientative, valorile-pivot, valorile-scop.

O deschidere culturală largă și de substanță constituie un ferment valoros și un cadru spiritual deosebit de propice pentru actualizarea capacităților și disponibilităților fiecărui individ pentru realizarea sa ca om. Or, se știe, spațiul fundamental al împlinirii umane este cel al muncii, de care sînt legate nu numai condițiile materiale de existență, ci și satisfacțiile și împlinirile umane. În cuprinsul „indicatorilor" calității vieții un loc special, ca semnificație, îl ocupă *satisfacția în muncă* — respectiv, măsura în care munca devine tot mai mult un domeniu al satisfacției umane, diminuîndu-se treptat elementele de motivație exterioară — și *creativitatea*, gradul în care individul își valorifică talentul, disponibilitățile sale de inovare, capacitățile creative etc. Ambele aspecte — satisfacția în muncă și creativitatea — se corelează organic cu un alt element esențial, *competența profesională;* ea constituie, în legătură, strînsă cu orizontul de cultură, baza și condiția esențială pentru exprimarea virtuților umane ale muncii, a calității umane a muncii, ca și a capacității sale modelatoare în raport cu personalitatea umană. În această perspectivă capătă noi și relevante semnificații preocupările sistematice ale societății noastre pentru ridicarea continuă a competenței profesionale a celor ce muncesc, îndeosebi prin cunoștințele și deprinderile dobîndite în școală, condiție de esență a dezvoltării intensive a economiei, dar și bază a creșterii satisfacției umane în raport cu munca datorită implicării în problemele complexe ale producției, ale conștiinței lucrului bine făcut, ale prestigiului profesional etc.

Competența profesională va crește prin dezvoltarea în continuare a învățămîntului, pe baza politehnizării și a integrării strînse cu producția și cercetarea. La sfîrșitul cincinalului 1986—1990, în învățămîntul de 12 ani vor fi cuprinși, la cursurile de zi și serale, circa 60 la sută din absolvenții treptei întîi. În următorii 15 ani se are în vedere generalizarea treptei a doua a liceului. Programele de perfecționare a pregătirii profesionale vor cuprinde anual circa 3 000 000 de persoane, și pe baza înfăptuirii lor se va putea realiza

adaptarea operativă, fără disfuncționalități, a oamenilor muncii la mutațiile profesionale impuse de progresul tehnic. Ridicarea nivelului de competență profesională a populației, contribuind la sporirea veniturilor oamenilor muncii, reprezintă totodată o dimensiune de fond a afirmării personalității umane și în acest context constituie un factor esențial în creșterea calității vieții.

„Ridicarea pregătirii profesionale și tehnice, a nivelului general de cultură și cunoștințe științifice al întregii populații va reprezenta — evidențiază tovarășul Nicolae Ceaușescu în Raportul la Congresul al XIII-lea — un factor calitativ de importanță deosebită în formarea omului nou — constructor conștient al socialismului și comunismului — în asigurarea participării active a tuturor cetățenilor patriei noastre la înfăptuirea celei mai drepte societăți din lume, în afirmarea personalității umane, la împletirea armonioasă a intereselor personale cu cerințele generale ale societății" (p. 36—37).

Prin deschiderile operate de conceptul de calitate a vieții, abordarea domeniului muncii și a competenței profesionale depășește viziunile excesiv economiste, îngust performanțiale, unilateral „retribuitiviste", care subestimează registrul larg al motivațiilor pentru muncă, luînd în considerație exigențe sau „indicatori" noi, care se subsumează organic noțiunii de calitate a vieții: condițiile și organizarea muncii, interesul pentru muncă și măsura în care ea solicită creativitatea, participarea nemijlocită la soluționarea problemelor pe care le ridică producția, stilul de conducere, satisfacția pe care o produce activitatea de muncă. Or, toate acestea sînt legate într-un fel sau altul, într-o măsură sau alta, dar în mod necesar de deschiderile orizontului cultural al oamenilor și de competența lor profesională.

Asigurarea și ridicarea continuă a calității vieții, inclusiv lărgirea orizontului cultural și creșterea competenței profesionale, nu reprezintă un proces liniar sau un reflex automat al schimbărilor economice și politice, ci presupune, — așa cum se arată în documentele de partid — armonizarea în fiecare etapă a dimensiunilor economice, sociale și umane ale dezvoltării, soluționarea contradicțiilor care apar, învingerea unor greutăți și depășirea unor neajunsuri.

Problema calității vieții în societatea noastră este într-o măsură importantă și o problemă de educație, în sensul că substanța, fizionomia și dimensiunile ei depind și de modul cum este proiectată în perspectivă axiologică de către fiecare individ, de viziunea pe care și-o cristalizează sub influența factorilor educaționali — de la școală la mijloacele de informare — în legătură cu sensul vieții și realizarea fericirii umane.

Cultura economică — scop și mijloc esențial al formării elevilor pentru integrarea activă în viața socio-profesională

Prof. dr. MARȚIAN IOVAN
Inspector școlar, Inspectoratul Școlar al județului Arad

VALORILE CULTURII ECONOMICE dețin un loc și un rol esențial în universul culturii socialiste, impulsionînd și reglînd conduita economică a categoriilor socio-profesionale a fiecărui om al muncii, a fiecărui cetățean. Ele exercită un rol determinant în raport cu valorile politice, juridice, morale, artistice, profesionale etc.

Formarea și dezvoltarea personalității elevilor este încoronată de asimilarea valorilor economice ale culturii și civilizației socialiste, de dobîndirea aptitudinii de a acționa la locul de muncă, în mediul socio-economic, cu atașament afectiv, pasionat față de aceste valori și în acord cu sistemul de norme juridice, etice ale societății socialiste. Se realizează astfel un deziderat practic fundamental al științelor economice și predării lor în școală.

1. Conținutul procesului de învățămînt la numeroase discipline, în special la „Cunoștințe economice" și „Economie politică" din treptele liceale oferă multiple și diversificate posibilități de formare a unei solide culturi economice, care să determine creșterea eficienței acțiunii în sfera profesională, economică și socială, realizarea plenară a personalității omului nou.

Din legea formulată de Karl Marx în știința economică, după care modul de producție este baza existenței și dezvoltării societății, rezultă rolul determinant al valorilor culturii economice în raport cu celelalte domenii ale culturii, al conștiinței economice în raport cu celelalte forme ale conștiinței sociale.

Aceeași relație are loc și în structura culturii individului.

În oricare societate din istorie individul și-a format inevitabil o cultură economică, în mod spontan sau/și în mod dirijat, sistematic. În condițiile epocii contemporane de creștere a gradului de complexitate a relațiilor economice, de producție, repartiție, schimb și consum, de amplificare a intensității și frecvenței interdependențelor din și dintre colectivitățile participante la viața economică, de *mărire a gradului de ordine, de raționalitate și de reducere a spontaneității din viața economică se resimte nevoia instituționalizării pînă la detalii a procesului de formare și dezvoltare a culturii economice la generațiile care pășesc în viață.*

Rezultă, din cele de mai sus, de ce *formarea culturii economice, în și prin procesul de învățămînt, se afirmă ca un scop și ca o latură a educației comuniste*, alături de educația politehnică și pentru muncă, morală, estetică, fizică etc.

2. Conceptul de cultură economică, din perspectiva practicii de învățămînt. În activitatea educațională, desfășurată în școală, conceptul de cultură economică are valoare operațională cel puțin în două sensuri:

A. *Cultura economică acumulată de-alungul generațiilor* și stocată în viață spirituală și materială a societății contemporane. Această accepțiune sociologică a conceptului de cultură economică posedă următoarele note de conținut:

a) Științele, teoriile, ipotezele, doctrinele economice, care reflectă structura, dezvoltarea, factorii creșterii și legile vieții economice, avînd un caracter angajat, partinic.

b) Criteriile de valorizare și ierarhia valorilor economice ale societății, puternic relaționate cu interesele claselor și categoriilor sociale, cu programul, strategia dezvoltării economico-sociale elaborate de forța politică conducătoare.

c) Sistemul de norme, orientat politic și consacrat din punct de vedere juridic, care reglează relațiile economice.

d) Mecanismul de conducere și planificare a economiei; instrumentele politicii economice (sistemul financiar, sistemul de cointeresare, legislația economică etc.).

e) Atitudinile claselor sociale, categoriilor socio-profesionale și membrilor societății față de proprietate și orînduirea economică existentă, exteriorizate în relațiile de producție și sociale, în conduita economico-socială a indivizilor.

Cultura economică exprimă gradul în care societatea reușește să se organizeze, autocontroleze, pentru a asigura o eficiență maximă consumului total de muncă. Oricare individ cînd pășește în viața socială găsește dată, constituită și în stare funcțională, o astfel de cultură economică. Ea este linia de plecare în educație atît pentru subiectul educației, cît și pentru educator. Ea determină formularea scopurilor educației și opțiunea pentru căile ce trebuie adoptate în vederea asimilării și interiorizării valorilor culturii economice în procesul dezvoltării personalității.

B. *Cultura economică a individului*, care se formează în mod treptat, gradual, prin asimilarea în plan cognitiv, axiologic și practic — comportamental a valorilor culturii economice acumulate de-a lungul istoriei și stocate în experiența, conștiința și modul de viață a generației mature.

Asimilarea de către individ a culturii economice a societății are un caracter personal, subiectiv, angajînd plenar funcțiile psihice cognitive, afective și volitionale ale personalității elevilor, care, odată cu desăvîrșirea procesului de maturizare a personalității, va deveni elementul „servomotor" al integrării eficiente a individului în activitatea profesională și social-economică a întreprinderii sau unității în care este încadrat.

Cultura economică a individului se formează nu numai ca simplă reflectare, reproducere cognitivă a vieții economice, a valorilor economice ce operează în sistemul social. Ea se formează și se dezvoltă treptat prin asimilarea ideatică, axiologică și comportamentală a valorilor economice, implicînd transformarea subiectului educației în subiect activ și responsabil al vieții economice.

Cultura economică nu se rezumă la asimilarea de către individ a ideilor, noțiunilor, legilor, principiilor, teoriilor și doctrinelor economice, nu se identifică cu creșterea volumului de informație economică, nici cu conștiința economică. Ea presupune formarea, odată cu conștiința teoretică-ideologică referitoare la viața economică a societății, a unor convingeri, criterii științifice de apreciere a faptelor, evenimentelor economice, a semnificației și sensului dezvoltării diferitelor componente ale economiei, ale conducerii și organizării vieții economice, politice a statului.

Conștiința economică, convingerile și criteriile de apreciere a valorilor economice se fixează în atitudinile personalității față de orînduirea socialistă, proprietatea socialistă, muncă, politica economică, sistemul de retribuire și cointeresare, normele juridice care reglementează participarea individului la viața economică, disciplina economică financiară etc. Aceste atitudini manifestă expansivitate comportamentală; odată formate joacă rolul de dominante ale conduitei economice a indivizilor, exteriorizîndu-se prin faptele profesionale, actele de participare la conducerea întreprinderii, grija pentru avutul obștesc, lupta pentru eficiența economică și rentabilitate, integrarea propriei activități în cerințele noului mecanism economic-financiar etc. Astfel, *ies în relief valorile culturii economice* la care aderă

individul (ca, de exemplu, *atașamentul față de politica economică a partidului și statului nostru; spiritul de economisire a resurselor, mijloacelor materiale și bănești; promovarea acțiunii economice eficiente; promovarea spiritului de inventivitate, al calității și competitivității; apărarea orînduirii economice și acționarea pentru sporirea obiectului proprietății socialiste; atașamentul total față de finalitatea autogestiunii, autofinanțării și autoconducerii; perfecționarea profesională; promovarea noului în relațiile economice; autostimularea morală pentru reducerea cheltuielilor și maximizarea rezultatelor* etc.) care sintetizează, atrag în orbita lor, toate elementele culturii economice a individului. Valorile economice se structurează într-o ierarhie proprie personalității, dinamizînd și animînd conduita socio-economică și profesională a individului.

Se poate ușor constata și înțelege corelațiile puternice ale valorilor culturii economice cu valorile politice, juridice și morale. Astfel, de pildă, atitudinea socialistă față de muncă și avutul obștesc, ca notă definitorie a omului de tip nou, a fost înțeleasă și încadrată cu preponderență în sfera eticii deși, este înainte de toate, o valoare a culturii economice a individului; necesitatea respectării legislației economice ține de sfera de preocupări ale științelor juridice și eticii, dar își are resorturi puternice în cultura economică a individului și în comandamentele funcționării normale a organismului economic; cointeresarea materială, ca valoare a culturii economice, are profunde semnificații morale, politice și juridice.

Aceste corelații demonstrează caracterul determinant al valorilor culturii economice pentru opțiunile politice ale individului, pentru determinarea semnificațiilor morale și juridice ale evenimentelor sociale, atît la nivelul individului, cît și la nivel grupal. Rezultă și de aici *necesitatea de a estima formarea și dezvoltarea culturii economice a individului ca un scop esențial în educație*, o latură a educației comuniste și un mijloc eficient de stimulare a formării celorlalte valori ale personalității omului de tip nou, de creștere a gradului de funcționalitate a lor. Fără o cultură economică solidă, cultura generală a omului de tip nou rămîne vitregită, iar integrarea socio-profesională a personalității se realizează în mod deficitar. Totodată, realizarea plenară și afirmarea liberă a personalității în viața economico-socială rămîne limitată.

3. Cultura economică ce se formează la elevi prin predarea științelor sociale este un sistem unitar și dinamic, orientat de valori spirituale și atitudinal-comportamentale specifice, avînd drept elemente principale următoarele:

a) Componenta cognitivă, constituită din conștiința economică, formată prin asimilarea noțiunilor, principiilor, ideilor din științele economice și prin reflectarea acțiunii legilor economice obiective, prin însușirea la nivel teoretic și atitudinal a politicii partidului și statului nostru.

Calea esențială a formării și dezvoltării la elevi a componentei cognitive a culturii economice este înțelegerea și stăpînirea aparatului noțional al economiei politice și politicii economice, înțelegerea modului concret de acțiune a legilor economice generale și specifice în condițiile edificării societății socialiste multilateral dezvoltate în țara noastră. Predarea fiecărei teme din perimetrul disciplinelor „Cunoștințe economice" și „Economie politică" își aduce contribuția la formarea sistemului de idei, universului informațional coerent și unitar al conștiinței economice a elevilor.

Rapiditatea și eficiența cu care progresează fiecare elev în procesul de asimilare a valorilor teoretice ale culturii economice depinde de *metodologia* adoptată de profesori, de evantaiul de metode și procedee didactice (conversația, expunerea, demonstrația, modelarea, problematizarea, învățarea prin descoperire, metoda cazurilor, metoda jocului de roluri, analiza structural-funcțională, analiza cauzal-prospectivă etc.), în primul rînd a procedeelor euristice, active, care să solicite puterea de construcție, de analiză și integrare în sistem a noțiunilor transmise și asimilate de către elevi.

Raportarea permanentă, în predarea și în asimilarea de către elevi a informațiilor economice, la practica edificării socialismului multilateral dezvoltat, la funcționarea *noului mecanism economico-financiar*, constituie suportul fixării cunoștințelor, creșterii valorilor operaționale de instrumente ale unei conduite profesionale eficiente. Pe acest fond, integrarea documentelor de partid în lecții, explicarea cauzală a sensului, semnificațiilor principalelor hotăriri de partid, decizii și legi care reglementează perfecționarea relațiilor de producție din țara noastră este o condiție necesară a asigurării caracterului formativ al predării.

b) Componenta axiologică, izvorîtă din atașamentul individului față de ordinea economică socialistă și alcătuită din convingeri, atitudini, scopuri, valori economice specifice societății noastre, cu criteriile corespunzătoare de evaluare și apreciere.

Formarea convingerilor, atitudinilor, referitoare la sensul unor variabile economice (de *exemplu, convingerea că dezvoltarea planificată a economiei naționale este superioară evoluției sociale nedirijate, că proprietatea socialistă generează egalitate, echitate, democrație* și că este superioară celei capitaliste, inclusiv față de varianta monopolist

-statală a acesteia, că reproducția socialistă are ca scop și efect principal ridicarea calității vieții oamenilor muncii, că politica economică a partidului și statului nostru are o fundamentare științifică etc.), cultivarea la elevi a atașamentului față de proprietatea socialistă și față de orînduirea noastră este un proces complex și îndelungat care solicită tact și măiestrie pedagogică. El are loc în strînsă corelație cu formarea conceptiei, conștiinței economice, implicînd o viziune largă despre etapele procesului revoluționar din țara noastră.

c) Capacități de a înțelege, aprecia, prevedea noile fenomene, procese și tendințe economice; capacitatea de a urmări și realiza eficiența economică, de a participa în mod responsabil la autoconducerea unității economice.

Formarea și dezvoltarea gîndirii economice la elevi, a aptitudinilor lor de a se integra în mod optim și activ în viața economico-socială a întreprinderii presupun, în primul rînd, aplicarea principiului legării teoriei de practică, fapt realizabil prin rezolvarea de probleme, prin efectuarea unor analize economice, prin aplicații practice la diferite lecții, prin interpretarea statisticilor economice, organizarea unor lecții în întreprinderi, analiza cauzală a relațiilor dintre politica economică și procesul dezvoltării modului de producție socialist, reglat de aceasta, elaborarea unor lucrări științifice în cercurile de elevi, utilizarea în predarea și fixarea cunoștințelor a metodei jocului de roluri, transpunînd elevii în situația de a organiza, conduce, decide și executa la nivel de unitate economică etc.

Realizarea rolului formativ al predării științelor economice antrenează, totodată, dezvoltarea capacității de a reconstitui în plan logic evoluția vieții economice dintr-o perioadă istorică analizată, creșterea puterii de previziune, de anticipare a evoluției unor fenomene și procese economice, generînd aptitudinea de integrare în sistem a informațiilor receptate dintr-o anumită sursă.

d) Priceperi și deprinderi de a obține informațiile economice necesare, de a colabora și coopera în producție, de a conduce și organiza activitatea economică, de îndeplinire exemplară a îndatoririlor și drepturilor economice, de respectare a normelor juridice și ale disciplinei socialiste a muncii.

În esență, componenta cognitivă și axiologică a culturii economice favorizează procesul de formare la elevi a priceperilor și deprinderilor de a acționa „cu toată fermitatea pentru așezarea întregii activități economico-sociale pe principiul autoconducerii și autogestiunii, făcînd totul ca fiecare unitate să obțină creșterea continuă a eficienței economice și rentabilității. Societatea socialistă nu se poate dezvolta decît pe baza unei înalte eficiențe și rentabilități în toate domeniile" — așa cum s-a subliniat în Raportul de la cel de-al XIII-lea Congres al partidului.

e) Calități moral-politice ale personalității care condiționează conduita economică eficientă a individului, prospectarea și promovarea noului în relațiile de producție. Integrarea învățămîntului cu producția, desfășurarea practicii elevilor în unitatea economică servește drept cadru favorabil exercițiilor morale, avînd ca efect formarea unor trăsături de voință și caracter necesare integrării eficiente în viața economică, în disciplina socialistă a muncii.

Din conținutul culturii economice, care urmează a fi formată la elevi, rezultă ansamblul obiectivelor instructiv-educative avute în vedere în activitatea din învățămînt și, în special, în pregătirea, desfășurarea lecțiilor de cunoștințe economice și economie politică din liceu. Prin predarea acestor discipline, evident, urmărim nu numai formarea conștiinței economice, a componentei ideatice a culturii economice, ci însușirea activă de către elevi a valorilor culturii economice, a criteriilor de apreciere și valorizare adecvate sistemului politico-economic al societății noastre, așa încît acestea să le motiveze, orienteze și dinamizeze la nivel atitudinal conduita economică, profesională și eforturile de integrare responsabilă a fiecăruia în viața socială, în sistemul de funcționare a noului mecanism economic-financiar.

BIBLIOGRAFIE

1. *** *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și de înaintare a României spre comunism.* Editura Politică, București, 1975.

2. Ceaușescu, Nicolae. *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român,* Editura Politică, București, 1984.

3. Ceaușescu, Nicolae. *Raport la Conferința Națională a Partidului Comunist Român,* Editura Politică, București, 1982.

4. Ceaușescu, Nicolae. *Expunere cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în țara noastră, la problemele teoretice, ideologice și activitatea politică, educativă a partidului,* Editura Politică, București, 1982.

5. Berger, Gaston, *Omul modern și educația sa,* E.D.P., București, 1972.

6. Bunescu, Vasile, *Cultura, cultura generală, de specialitate, profesională,* în „Revista de pedagogie", nr. 12/1982.

7. Gusti, Dimitrie, *Scrieri pedagogice,* E.D.P., București, 1973, p. 259—280.

8. Marx, K., Engels, Fr., *Opere alese,* vol. I, Editura Politică, București, 1966.

9. Sandu, Costache, Surgean, Rodica, *Metodica predării disciplinei economie politică. Politica economică a P.C.R.,* E.D.P., București, 1981, p. 3—11.

10. Tănase, Alexandru, *Introducere în filosofia culturii,* Editura Științifică, București, 1968, p. 74—143, 283—339.

Un model de diferențiere și motivare a instruirii în vederea învățării complete în clasă și a determinării eficacității generale a instruirii*

Prof. dr. ION NEGREȚ
Liceul Pedagogic — București

ÎNAINTE DE A PREZENTA ELEMENTELE ACESTUI MODEL am vrea să precizăm cîteva lucruri în legătură cu necesitatea de a formula corect problema diferențierii instruirii și, mai ales, de a folosi instrumente potrivite pentru realizarea acesteia.

1.1. Diagnosticul pedagogic trebuie preferat celui psihologic din motive pedagogice, umanitare și psihologice, asupra cărora nu mai insistăm. Este suficient să spunem că diagnosticul psihologic năzuiește spre ceea ce pare o himeră: stabilirea unor diferențe fatale între inteligența copiilor. Cel puțin în clasele I—IV această fatalitate nu există. Dimpotrivă, diagnosticul pedagogic are virtuți practice nesperate. Un diagnostic pedagogic stabilește, am zice, „cu modestie", numai ce știe sau știe să facă fiecare dintre elevii clasei într-un anumit moment, la o anumită disciplină de învățămînt, în raport cu obiective pedagogice anterior urmărite. Rezultatele unui test pedagogic indică precis lacunele și dificultățile unui anumit elev la o anumită disciplină și atît! Aceasta constituie însă un indicator perfect pentru a putea proiecta, cu ajutorul tehnologiei educaționale, procesul instructiv-educativ, astfel încît lacunele descoperite să fie anulate, iar greșelile instrucționale potențiale să poată fi prevenite.

Neîndoielnic, pentru acest diagnostic nu sînt necesare teste de inteligență etalonate, pretențioase, greu de găsit și de manevrat. Sînt suficiente teste predictive, formative sau sumative — ușor de construit de către orice educator care cunoaște bine obiectivele pedagogice speciale ale disciplinei sau disciplinelor pe care le predă.

1.2. Al doilea adevăr pe care vrem să-l precizăm este următorul. Orice eroare instrucțională se repercutează asupra învățării ulterioare, micșorîndu-i ritmul. Or, în clasele pe care mulți le califică drept „supraaglomerate", numărul mare de elevi cu ritm „lent de învățare" ridică probleme speciale, adesea foarte grave în fața educatorilor. Întrucît, cum am spus, la noi timpul nu este o resursă nelimitată, ci o restricție, adevărata problemă este: cum am putea spori viteza învățării elevilor lenți pînă la un retur convenabil atingerii obiectivelor școlare minimale. După cîte știu, din punct de vedere psihologic o resursă limitată poate fi înlocuită cu o alta, nelimitată. Accelerarea ritmurilor de învățare poate fi realizată cu ajutorul creșterii indicelui de motivație intrinsecă a învățării. Este posibil acest lucru? Modelul pe care îl supunem atenției dovedește că satisfăcînd aceste două condiții — diferențierea pedagogică și motivarea intrinsecă a învățării — se anulează două cauze fundamentale ale ineficacității instruirii elevilor, conducînd spre ceea ce numim, obișnuit, reușita tuturor elevilor.

1.3. Model de diferențiere și motivare a instruirii. Pentru claritate, îndrăznim să adoptăm un spirit mai „ingineresc" în descrierea acestui model. În acest sens vom preciza pașii, etapele, prin care modelul de acțiune poate fi transpus în practică, în acord cu exigențele ce reies dintr-o abordare sistemică și o viziune praxiologică a procesului de învățămînt.

* Prima parte a acestui studiu a apărut în „Revista de pedagogie" nr. 3/ 1985.

Pasul I. *Evaluarea predictivă a cunoștințelor și capacităților.* Aceasta *presupune ca la fiecare început de trimestru sau an școlar să fie aplicate teste pedagogice, construite în raport cu obiectivele terminale ale ciclului de instruire precedent.* Testele pot să conțină itemi derivați din fiecare obiectiv terminal sau numai din obiectivele considerate prioritare. *Fiecare item trebuie să fie construit în raport cu performanța minimal-acceptabilă urmărită.*

Rezultatele vor putea indica, astfel, cu precizie, lacunele tipice existente în instruire.

Pasul II. *Construirea imaginii instrucționale a clasei. Dacă fiecare profesor de gimnaziu sau liceu aplică la o clasă — la începutul trimestrului —, teste predictive și comunică rezultatele sale dirigintelui, acesta va putea constitui un fișier complet al ritmurilor de învățare existente în clasă.* Se înțelege că acesta va avea atîtea „chipuri" cîte discipline există. Același elev poate să facă parte dintr-un grup rapid la română sau dintr-un grup lent la matematică. Desigur, trecerea unui elev dintr-un grup în altul va fi oricînd posibilă pe baza unor evaluări ulterioare. *Fișierul ar trebui să poată fi consultat de către orice profesor înaintea proiectării instruirii.*

Pasul III. *Proiectarea diferențiată a instruirii.*

Orice educator care a asimilat suficient exigențele tehnologiei educaționale, care întocmește proiectul unei lecții pe care o va susține trebuie să consulte în prealabil fișa clasei la disciplina respectivă. În acest fel el va afla care sînt lacunele tipice și în ce ritm învață fiecare elev din clasa respectivă. Desigur, *poate apela la dirigintele clasei dacă are siguranța că acesta îi furnizează informații precise cu privire la capacitățile de învățare existente în clasă.* Oricum, în baza acestei consultări educatorul va putea proceda la o diferențiere precisă a instruirii. De regulă, fișa înfățișează o imagine gaussiană a rezultatelor. Cadrul didactic va putea alcătui 3—5 grupuri de copii după ritmul de învățare la disciplina respectivă: cu ritm (1 grup), cu ritm mediu (2—3 grupuri), cu ritm lent (1 grup), cu ritm foarte lent (1 grup).

Va folosi această diferențiere în proiectul pedagogic al lecției. Înainte de a vorbi despre aceasta, vrem să precizăm cîteva lucruri în legătură cu *ideea de grup omogen.* După cum se știe, este combătută practica muncii în grupuri omogene. Unii dascăli știu că este rodnică, dar mulți părinți au calificat-o ca absurdă, deprimantă, ba chiar și nedreaptă. Așa cum s-a practicat, pe temeiuri psihologice, învățarea în grupuri omogene este într-adevăr nedreaptă. Ba, aș spune, chiar inumană. A introduce un copil în grupul „subdotaților" sau „proștilor" este simplu, dar acest lucru nu place nimănui, deranjează pe oricine fie părinte, fie copil. Calificativele „prost", „slab", „deștept", „inteligent" sînt, cum am arătat, gratuite și prezintă riscul de a se imprima cu adevărat chiar dacă natura n-a intenționat acest lucru în legătură cu nimeni.

Pascal observase cu vreo trei veacuri în urmă că nimeni nu se plînge de inteligența sa — pentru că toți oamenii se cred inteligenți — dar că toată lumea se plînge de memoria pe care o are. Nu este doar o observație spirituală. Am chestionat în urmă cu vreo doi ani cîteva sute de copii din clasele I—IV pe această temă. Calificativul „slab" ca și calificativul „prost" deranjează peste 90% dintre elevii considerați „slabi" sau „proști" de către învățătorii și colegii lor. Numai 1% dintre elevii calificați cu „ritm foarte lent de învățare" sau „cu multe goluri în pregătire" se arată deranjați efectiv de calificative; toți cei chestionați promit că își vor mări viteza învățării în viitor și sînt convinși că își vor acoperi lacunele. Oricîtă naivitate am bănui înapoia acestor speranțe, esențial este că ele există și că fac posibilă practicarea muncii în grupuri omogene fără dificultăți de ordin moral. Într-adevăr, alcătuirea proiectelor pedagogice și desfășurarea lecțiilor în condițiile unei astfel de diferențieri comportă mari avantaje. Nu vom intra în amănuntele proiectării pedagogice pe care le bănuim cunoscute de toată lumea. Vom preciza doar cîteva lucruri în legătură cu problema proiectării diferențiate a instruirii.

Se știe că proiectarea unei lecții debutează cu asumarea obiectivelor operaționale ale lecției, continuă cu selectarea conținuturilor necesare realizării fiecărui obiectiv și cu adecvarea tipurilor de învățare fiecărui obiectiv; urmează apoi elaborarea strategiilor didactice „focalizate" pe obiective operaționale și în fine, elaborarea testului sumativ sau formativ necesar evaluării rezultatelor.

Practic, *diferențierea efectivă a instruirii* într-un proiect pedagogic se realizează la nivelul strategiilor didactice. Cum se știe, o strategie didactică focalizată pe un obiectiv operațional este alcătuită din două componente: o *sarcină de învățare* derivată din obiectivul urmărit și o *situație de învățare* necesară realizării sarcinii în condiții optime.

Sarcina este o expresie verbală pe care o adresăm celor care învață. În alcătuirea ei există o *acțiune de îndeplinit* a cărei natură este indentică cu natura obiectivului urmărit. Sarcina de învățare va fi întotdeauna aceeași pentru toți elevii clasei în ceea ce privește natura ei, întrucît toți elevii trebuie să atingă același obiectiv.

Nu este greșită practica de a da elevilor să rezolve, în același timp, sarcini cu natură diferită, dar metoda este absurdă, întrucît nu văd în ce fel educatorul s-ar putea transforma pe loc într-un superman al distributivității atenției, putînd urmări 5—6 acțiuni diferite în același timp. Presupun deci că este imposibilă diferențierea instruirii în raport cu obiectivele. Cel mai practic și mai comod este să-i pui pe toți elevii să facă

același lucru în același timp, obiectiv cu obiectiv și sarcină cu sarcină, urmînd poate bunul principiu al didacticii tradiționale care ne spune că trebuie să înaintăm de la simplu la complex. Unii contestă acest principiu; dar pentru cel care a studiat bine taxonomiile de obiective propuse de Bloom sau D'Hainaut faptul pare curios, întrucît „moderniî" Bloom și D'Hainaut respectă principiul menționat cu minuțiozitate.

Cînd începe totuși diferențierea instruirii? Nu cu sarcinile de învățare date elevilor? Ba da.

Se știe că un obiectiv pedagogic corect operaționalizat indică precis criteriile de reușită sau nivelul performanței standard acceptate. Toți elevii trebuie să atingă sau să depășească acest standard al performanțelor școlare. Altfel, continuitatea învățării ar fi afectată. În aceste condiții apare clar că grupului cu ritmul cel mai lent trebuie să-i formulăm sarcini de învățare la nivelul performanțelor acceptabile. Celorlalte grupuri le vom cere un nivel crescut de performanță.

Pentru mai multă claritate, vom da un exemplu.

Să presupunem un obiectiv oarecare, de învățare a matematicii:

O_4 „La sfîrșitul lecției toți elevii vor fi capabili să aplice regula de trei simplă, dacă vor avea la dispoziție un set de 3 probleme soluționabile pe această cale. Toate cele trei probleme trebuie rezolvate corect".

Ultima propoziție din obiectiv indică criteriile de reușită sau performanță minimă acceptabilă.

Presupunem că pentru realizarea acestui obiectiv am elaborat o fișă comună de 10 probleme. În această situație de învățare elevii vor putea primi următoarele sarcini:

Grupul I — *ritmul cel mai lent:*	S_1 — Rezolvați primele trei probleme din fișă aplicînd regula de trei simplă. Timp de lucru: 10′.
Grupul II și III — *ritm mediu de lucru:*	S_1 — Rezolvați cel puțin 5 probleme din fișă aplicînd regula de 3 simplă. Timp de lucru: 10′.
Grupul IV — *cel mai rapid ritm de lucru:*	S_1 — Rezolvați cît mai multe probleme (cel puțin 8) din fișă aplicînd regula de trei simplă. Timp de lucru: 10′.

Cum se observă, sarcina este aceeași în ceea ce privește natura ei; „ținta" este unică — obiectivul operațional urmărit; diferă însă nivelul performanței așteptate.

Într-adevăr, dacă am aștepta același nivel al performanței la toți elevii ar apărea cel puțin două inconveniente: pe de o parte este nedrept să analizăm performanțele la nivelul minimului acceptabil, mai ales în ceea ce îi privește pe copiii capabili de performanțe superioare; apoi, prevenim pericolul ca elevii cu ritm rapid să-și încheie sarcinile cu mult înaintea elevilor cu ritm lent, așteptîndu-i apoi pe aceștia „să vină din urmă". Nu insist asupra motivelor pe care le avem pentru a preveni aceste neajunsuri.

Desigur, diferențierea instruirii cu ajutorul sarcinilor de învățare cu nivel variabil presupune elaborarea unor situații de învățare diferite. O situație de învățare este, de regulă, un complex de metode, materiale și mijloace de învățămînt, astfel alcătuit încît să-i dea elevului „ocazia" de a învăța, de a-și rezolva sarcina cu cheltuieli minime de efort și de timp și cu maximum de satisfacție a învățării. De fapt, complexul de metode, materiale didactice și mijloace de învățămînt alcătuiesc condițiile externe ale învățării; pe baza lor se instituie și condiții interne de învățare, legate de motivația intrinsecă a învățării și tipul psihologic de învățare utilizat. Nu voi insista asupra amănuntelor. Vrem totuși să spunem că în practică, la acest nivel, se fac multe greșeli. Se vorbește mult, frumos și suficient despre activism, pasivism etc., despre mijloace audiovizuale etc. O situație de învățare cu adevărat eficace este riguros acomodată sarcinii de învățare. Există cel puțin trei condiții de eficacitate pentru o situație de învățare: economia de efort, economia de timp și gradul de satisfacție a învățării.

O situație de învățare este eficace dacă dă elevului ocazia să realizeze sarcina de învățare fără risipă inutilă de efort. Practica de a-l obliga să muncească mult și inutil este foarte răspîndită și periculoasă. Ea antrenează oboseală, insatisfacția și atitudinea de respingere a școlii din partea elevului. Cel mai comod mijloc de a preveni aceste neajunsuri constă în a-l pune pe elev să facă exact și *numai* ceea ce trebuie pentru a realiza obiectivul urmărit. Așa este rațional și așa este și științific. Principial, aceasta se poate obține precizînd clar condițiile interne ale învățării; acestea sînt determinate de o ierarhie de 8 tipuri de învățare, care au fost descoperite de cercetători și pe care orice educator le poate cunoaște precis consultînd de pildă lucrările lui Gagné, traduse și la noi. Altfel, va proceda după ureche, la întîmplare și puțin cîte puțin va educa involuntar la elevii săi o atitudine de respingere a disciplinei pe care o predă. Economia de timp este și ea dependentă de aceeași adecvare corectă a tipului de învățare la sarcina de învățare. *Eficacitatea învățării este determinată și de satisfacția ei.* Elevul se simte puternic motivat să continue învățarea dacă rezolvarea unei sarcini anterioare s-a produs

cu rezultate satisfăcătoare. Am numit, astfel, *legea efectului*, a lui Thorndike, căreia, înainte de a ține discursuri despre educație trebuie să-i cunoaștem valoarea practică de-a dreptul copleșitoare. *A o încălca zilnic ni se pare echivalent cu o sarcină pedagogică izvorîtă din ignoranță.*

Aceasta este o chestiune esențială. *Motivația intrinsecă a învățării este declanșată de asigurarea unor condiții interne și externe adecvate fiecărei sarcini de învățare.* În 1982—1984 am propus ca o addenda, *utilizarea în practica instruirii a scenariilor didactice bazate pe succesiunea temporală a evenimentelor motivaționale.* Ideea de fond este aceea că *sporirea motivației învățării are ca efect accelerarea generală a itemurilor de învățare.* Avem în clasă atîția elevi lenți și atît de lenți sau rapizi cîtă motivație a învățării generăm. Repetăm, *utilizarea corectă a ierarhiilor de învățare* — propuse de Gagné și a scenariilor motivaționale propuse de Ausubel și Katins — *ne poate feri de multe neajunsuri* de care ne plîngem frecvent. Aceasta înseamnă, însă, a promova curajos, în munca noastră, *ceea ce este nou în știința educației.*

Pasul IV. *Reconstruirea grupurilor de învățare.* După fiecare evaluare sumativă (capitol, trimestru) imaginea instrucțională a clasei *se cere reconstruită.* Elevii *vor trece* dintr-un grup în altul mereu.

Evaluarea valorii formative, a rezultatelor unei lecții, proiectate științific, trebuie să evidențieze, cum se știe, o modificare severă a curbei gaussiene, transformarea ei într-o „curbă în formă de J", care atestă reușita *tuturor.* Este, *desigur, o reușită la nivelul* performanței acceptabile întrucît, cum se știe, fiecare item dintr-un test formativ solicită tuturor elevilor din clasă, chiar și celor capabili de performanțe superioare, doar performanțe standard acceptabile.

Imaginea „curbei în formă de J" este considerată *de către mulți educatori drept* o chestiune de „pedagogie fantastică". Scepticismului — rezultat, în fond, din ignorarea noilor cuceriri ale științei educației — trebuie să-i opunem, pe temeiuri pedagogice solide, un optimism grav. Ideea de gravitate are, aici, un singur sens. Eficacitatea generală a instruirii atîrnă de rigoarea și corectitudinea diferențierii și motivării instruirii. Mulți sînt de acord cu această opinie. O consideră însă nepractică din cauza faptului că nu este posibilă nici o diferențiere a instruirii în clase, așa-zis supraaglomerate. Am sugerat în cele spuse aici o cale. Diferențierea este, neîndoielnic, posibilă și „supraaglomerarea" este reală doar pentru cel care n-a încercat să-și grupeze rațional, științific, copiii cu care lucrează.

Cunoaștem că există multe dificultăți în a utiliza un asemenea model. Cele mai multe nu rezidă, însă, cum s-ar părea, în condiții materiale și organizatorice necorespunzătoare, ci în necunoașterea multora dintre resursele științelor educației, a rezultatelor recente ale cercetării științifice în acest domeniu.

Limba și literatura română, factor de formare a spiritualității elevilor

Prof. E. BĂLAN, prof. O. CHIȚU, prof. E. LEAHU, prof. M. MANCAȘ, prof. S. POPESCU
Liceul Industrial Nr. 6 din Piatra Neamț

I. CA DISCIPLINĂ FUNDAMENTALĂ, studiul limbii române mijlocește o largă gamă de procese cognitive și formativ-psihice. Cultivarea limbii înlesnește dezvoltarea capacității de comunicare a elevilor, altfel decît în cadrul altor *discipline al căror limbaj este strict referențial, denotativ.* Prin studiul literaturii, se relevă resursele reflexiv-expresive ale limbii, ca mijloc de comunicare socială. Cultivate, ele contribuie la modelarea spiritualității elevilor, la dezvoltarea capacității de imaginare și de reprezentare creativă, în actul de elaborare și de redactare a comunicării.

Desigur, munca instructiv-educativă, prin studiul limbii și literaturii române, cere un climat adecvat și pretinde adaptarea unor forme de lucru cu elevii, de natură să permită urmărirea evoluției lor. Un învățămînt modern impune îndeplinirea obiectivelor educative, prin parcurgerea riguroasă și gradată a etapelor psihopedagogice de instruire și prin valorizarea activizant-formativă a metodologiei.

Deprinderea citirii și interpretării textului literar, folosirea aptitudinilor creatoare ale elevilor în prospectarea textului, determină o reacție pozitivă față de învățătură. Fie că se realizează frontal sau în grup, învățarea limbii și literaturii române apelează nu numai la potențele cognitive ale elevului, ci și la cele afective. Este necesar să se creeze dominante psihice optime, pentru a întreține fluxul educațional și pentru a se ajunge la

o atitudine creatoare. Predispozițiile native ale elevilor (pasiunea pentru lectură, receptivitatea față de cultură, perspicacitatea în descoperirea ideilor) pot fi stimulate prin solicitarea efortului lor intelectual. Orele de studiu în clasă sau în bibliotecă cultivă curiozitatea și interesul pentru carte și, mai tîrziu, în clasele a XI-a și a XII-a, ele se transformă în preferințe legate de opțiuni profesionale.

Căutarea și descoperirea unui cît mai mare număr de soluții interpretative ale textului literar se nasc din aflarea motivației atitudinii creative a scriitorului. Pentru un comentariu de text sau pentru elaborarea unei compuneri într-o problemă — Eminescu, Arghezi, Blaga sau Stănescu, de pildă — se pot oferi elevilor unele judecăți de valoare, ca bază de informație și de prelucrare a informației, pentru o soluție interpretativă originală.

Îndrumat de profesor, într-o continuă căutare, atît în planul ideii, cît și pentru exprimarea acesteia, elevul are nevoie de o bogată informație. Aceasta depinde de caracterul interdisciplinar al studiului limbii și literaturii române în școală. Prin interdisciplinaritate se conturează o sferă largă în formarea culturii individuale și generale a elevilor.

Limba și literatura română are tangențe cu științele biologice, cu fizica și chimia, în sfera lor de cuprindere a cunoștințelor științifice despre lume și om (*Luceafărul*, *Scrisoarea I* de M. Eminescu; *Oul dogmatic* de I. Barbu), cu matematica, ca mijloc universal de reprezentare și esențializare (N. Stănescu, *11 elegii;* Ion Barbu, *Din ceas dedus)* cu științele sociale în genere (M. Sadoveanu, *Frații Jderi;* Marin Preda, *Moromeții*, *Delirul)*. Ca formă de artă, prin expresie, literatura are tangențe cu celelalte arte: frazarea poetică eminesciană este muzicală; prin cromatică, prin imagini vizuale, pastelurile lui V. Alecsandri sînt picturale. În această perspectivă, studiul limbii și literaturii române îndeplinește o funcție modelatoare, prin cultivarea și transmiterea expresiei cognitive și artistice de la o generație la alta, ceea ce este o problemă de cultură generală, înțeleasă ca o sinteză de idei și cunoștințe din diferitele domenii ale spiritualității umane, din arte și științe.

Profesorul selectează informația pentru elevi, o structurează într-o perspectivă logică, ordonează datele potrivit cu specificul receptiv al vîrstei, raportat la profilul de învățămînt. Structurarea didactică a datelor este o chestiune de alegere corespunzătoare a mijloacelor de învățămînt, pentru maximă eficiență.

Adăugăm însă că nu se cuvine să absolutizăm ideea formării și dezvoltării unei culturi individuale, raportînd-o numai la disciplinele umaniste, ci o extindem, prin efectele culturii tehnice și sociale, prin școală, televiziune, radio și carte. Rămînem la ideea că esențializarea cunoștințelor servește unității: învățămînt, cercetare, producție. Taxonomiile educaționale, integrate în studiul limbii și literaturii române, își justifică astfel scopul: de raționalizare, sistematizare și evaluare a demersului educativ.

II. Considerațiile de mai sus sînt formulări de principiu în problema pe care o discutăm, principii care ordonează activitatea didactic-educațională a *catedrei de limbă și literatură română* a Liceului Industrial nr. 6 („Calistrat Hogaș"), din municipiul Piatra-Neamț.

Principiul, ca idee de bază, fundamentează un sistem educațional; sistemul însă se modulează potrivit cu obiectul supus educației și scopului. Obiect de educație este elevul, iar scopul este determinat de profilurile de învățămînt în care se exercită activitatea de instruire și educație.

În octombrie 1982, *catedra de limba și literatura română* și-a propus să elaboreze un studiu, în perspectiva recuperării și stimulării potențelor formative ale elevilor cu carențe în exprimarea lor orală și scrisă. Printre altele, obiectul cercetării, pe baza datelor cu privire la nivelul dezvoltării capacității de exprimare a elevilor a urmărit, pentru motivație, conjunctura de influență educativă exercitată de familie, mediul socio-cultural și școală, cauzele psiho-formative ale insuficienței capacității de exprimare (logica exprimării, raportul dintre notație și conotație etc.), interesul pentru lectură, sistem de lectură, capacitate de receptare și de prelucrare, modalitatea de elaborare și de redactare în diferitele tipuri de compunere școlară.

Cercetarea s-a desfășurat pe etape, cu concluzii parțiale, pe parcurs de trei ani, iar rezultatele, însumate, au impus și strategia didactică de recuperare, corespunzătoare.

În elaborarea strategiei didactice, s-a pornit de la constatarea, deloc de neglijat, că elevii care se îndreaptă către Liceul „Calistrat Hogaș" provin din anumite centre școlare de comună. Faptul acesta este probat statistic, prin informațiile de arhivă din ultimii zece ani, cu date din care rezultă că, din toți absolvenții recrutați din aceste centre, circa 70 % au promovat în treapta a doua de liceu, iar restul s-a încadrat în unități industriale și cooperatiste de profil — ceea ce reprezintă o bună carte de vizită și de încredere în eficiența școlar-profesională și educativă a liceului nostru.

Pe această bază, catedra a solicitat o acțiune de patronare a centrelor școlare respective, în vederea îndrumării la fața locului, dar și cointeresării didactice mai largi, în programul-perspectivă de recuperare pe care ni l-am propus.

Din cercetarea noastră, rezultă că probele de admitere în treapta I de liceu, prin mo-

dalitatea în care ele sînt formulate, nu sînt îndeajuns de edificatoare.

Depistarea carențelor formative ale candidaților proveniți din cursul gimnazial este îngreuiată și de sistemul lor de pregătire din școală, orientat, în primul rînd, în scopul acumulării cunoștințelor de rigoare, cerute de programa analitică. Din această cauză, pentru elucidare, supunem elevii, la început de an școlar, unor teste de capacitate, de natură să releve potențele lor native și formative, cîștigate.

La începutul acestui an școlar, chestionarul a avut ca obiect următoarele:

— capacitatea elevilor de a sesiza, prin enunțuri elaborate de ei înșiși, nuanțe lexicale, în serii paronimice perechi, uzuale;

— capacitatea de interpretare, în contexte sintagmatice extraverbale date, de natură să descopere densitatea experienței de cunoaștere a elevilor (istorico-socială, morală, culturală);

— dacă elevii sînt capabili să deosebească valori lexicale prin transfer de sens, lărgire de sens și analogie;

— potențele receptive ale memoriei și focalizării atenției în memorare;

— capacitatea de imaginare, de reprezentare creativă și, pe această bază, calitatea exprimării în elaborare-redactare.

Din analiza comparativă a rezultatelor consemnate în fișe de potențial formativ, reținem cîteva date: vocabularul multor elevi, sub aspect cantitativ, este sărac, empiric, concret-obiectual; enunțurile formulate de unii elevi nu sînt structurate logic, iar redactarea este pe alocuri agramaticală; puterea de concentrare a atenției în actul memorării este relativ redusă, lipsită uneori de ordine logică, de sens; curba de efort, în genere, e descendentă sau oscilatorie, în salturi ș.a.

Premisele metodologice ale strategiei didactice de recuperare, de formare și modelare a spiritualității elevilor, s-au concentrat către realizarea a trei linii instructiv-educative directoare:

a) de selectare a textelor, pentru delimitarea strictă a sensurilor lexicale necesare actualizării acestora, sub aspect idiomatic, verbal și extraverbal, în compuneri sintagmatice constituite ca mesaj imediat sau mediat și în circumstanțe extralingvistice, prin variații de sens, de la uzul comun la sens figurat și transfer de sens;

b) interpretarea textului prin delimitare problematică relevantă și logică interpretativă; integrarea textului în coordonatele lui intrinsece și extrinsece (interdisciplinaritate);

c) exerciții și teme diferențiate, cu precizarea în prealabil a sarcinilor de lucru.

III. Din *interpretarea datelor testelor catedra de limbă și literatură română* a precizat o conduită didactică unitară, în vederea re-formării și modelării capacităților elevilor.

Întrucît baza studiului o constituie textul literar, a devenit obișnuință orientarea prealabilă a lecturii textului din partea elevilor, prin cuvenite indicații explicative, adiționale, oferite de profesor. Planul orientativ de îndrumare este, de fapt, un exercițiu progresiv de prospectare independentă a textului literar.

În didactică, este bine știut, exercițiul constituie o modalitate de efectuare conștientă și repetată a unor operații mintale, în vederea aplicării datelor obținute, în situații noi și variate. Pe măsură ce, în clasele mai mici, elevii și-au format deprinderi corespunzătoare inițiativei didactice, în clasele mai mari se poate urmări coeficientul de transfer al cunoștințelor de stilistică, gramatică, în abilitatea înțelegerii și re-creării universului etic și estetic al operei.

Evaluarea rezultatelor depinde de conținutul elaborării, de modul de prezentare, stilul și planul dispunerii ideilor, de originalitatea interpretării și argumentării, precizia și bogăția informației. Evaluarea concomitentă cu etapele de lucru ale elevilor, contribuie la conștientizarea învățării. Pe lîngă funcția de control docimologică, evaluarea are și o funcție educativă, pentru că dă posibilitatea elevului de a aprecia progresul sau regresul școlar, din perspectiva unor cerințe care îi conturează personalitatea.

Ilustrăm, în acest sens, *cîteva tipuri de chestionare orientative*, elaborate în funcție de profil școlar, dar și față de ceea ce elevii au cîștigat în clasele anterioare.

Obiectul chestionarului: Receptarea poeziei „Sara pe deal" de M. Eminescu, pentru clasele a XI-a de zi și seral (autori: prof. Chițu Olga, Leahu Emil, Mancaș Mihai).

a. *Pentru clasa a XI-a* (profil filologie-istorie):

1) Citiți sau recitiți expresiv poezia, indicînd prin ton pauzele psihologice și gramaticale; dovediți că opera este o specie a genului liric, explicați, din acest punct de vedere, utilizarea pronumelor personale.

— Descoperiți caracterul de idilă al poeziei, fixînd cadrul peisagistic și erotic; recunoașteți notele clasice și romantice ale compunerii poetice.

2) Caracterizarea idealizată a cadrului rustic și a ființei iubite exaltă calitatea sentimentelor îndrăgostiților. Fixați, prin analiza verbelor, cadrul rustic și explicați în ce măsură acestea urmează sensul mișcării centripete a perspectivei — de la macrocosm, la microcosm, de la departe, la aproape.

Sesizați cum procedează Eminescu, pe cale stilistică, pentru a transforma spațiul fizic în cadru intens afectiv.

3) Spațiul poetic eminescian, aparent simplu, se bizuie pe desen cromatic și sonor

ritate. Completați cele trei secvențe cu imaginile corespunzătoare și explicați metaforele și epitetele.

4) Prin gradație, tabloul naturii devine un loc în care sufletul se armonizează cu natura, cu universul.

Explicați de ce salcîmul devine și simbolul iubirii.

Pentru Eminescu, somnul semnifică și o existență întoarsă spre sine; explicați ritmul poeziei și corelați-l cu mișcarea molcomită, melancolică, a versurilor.

5) Descoperiți, în ultimele strofe, gravitatea sentimentului iubirii și ritmurile ei, implicate naturii și Cosmosului. Explicați preferința poetului pentru lexicul popular și pentru expresiile populare; corelați-le cu simplitatea și puritatea trăirii.

6) Stabiliți concluziile prin care să fixați ideea că idila *Sara pe deal* are o concentrare maximă, care elogiază iubirea; comparați poezia cu alte creații eminesciene: *Floare-albastră*, *Lacul*, *Dorința*, *Lasă-ți lumea*.

b. *Pentru clasa a XI-a* (profil de industrie ușoară):

1) Temperamental, Eminescu este un melancolic, dispus spre reverie, spre visare. Reflexiv și contemplativ și în poezia erotică, poetul caută în sine, dincolo de amarul vieții, iluzia unei alte fericiri, într-o natură primară, care să-l absoarbă într-o uitare de sine, compensatoare.

Comentați ipostaza erotică din poezia *Sara pe deal*, în cadrul rustic al împlinirilor erotice, în sensul observației de mai sus. Citiți cu atenție prima strofă a poeziei. Interpretați sintagmele poetice: „buciumul sună cu jale", „apele plîng" prin ceea ce ele sugerează — o stare sufletească.

2) Componistic, poezia se desfășoară în acorduri largi, picturale, de preludiu simfonic, într-o succesiune de tablouri, pe același laitmotiv.

Subliniați versul care, în contextul poeziei, este laitmotivul ei componistic. Selectați versurile care dau expresie dorului eminescian, interpretînd tensiunea înfrigurată a apropiatei revederi.

Recitiți poezia *Dorința* și corelați cadrul împlinirii erotice din această poezie, cu cadrul din *Sara pe deal*. Delimitați perspectivele naturii din poezia eminesciană și atributele ei romantice.

3) Fiecare tablou sugerează o stare, în tensiunea așteptării. Stabiliți raportul de echivalență dintre cadrul descriptiv poetic și emoția apropiatei revederi.

4) Comentați finalul poeziei, asemănător componistic cu ceea ce, în muzica simfonică, poartă denumirea de fugă.

Motivați întrucît realitatea erotică constă în viziunea interioară a dorului de împlinire erotică, în care ochiul transfigurează emoția așteptării, în reprezentări tipic eminesciene (Vă referiți la ritualul eroticii eminesciene).

5) Încercați să interpretați efectele eufonice ale poeziei, prin acordurile evocatoare ale ritmului, acordurile armonice în unduirea eufonică a versurilor (în dispunerea sintagmelor poetice, a accentelor silabice și aliterației).

c. Chestionarul *pentru clasa a XI-a, curs seral*, vizează activitatea pregătitoare de acasă și lucrul frontal, dirijat cu clasa de elevi.

Sarcina didactică pentru acasă:

1) Recitiți poeziile *Zburătorul* de I. H. Rădulescu și *Noaptea de vară* de G. Coșbuc.

2) Încercați să găsiți asemănările esențiale între cele două poezii.

Lucrul cu clasa:

1) Citiți cu atenție poezia *Sara pe deal* și cereți ajutor profesorului, pentru cuvintele sau sintagmele poetice pe care nu le înțelegeți bine.

2) Descoperiți prin ce anume se aseamănă poezia *Sara pe deal* cu *Zburătorul* și *Noapte de vară*.

3) Căutați în text elementele de pastel; observați elementele poetice care figurează sentimentul erotic. Pe baza acestor observații, precizați în ce măsură poezia este descriptivă și în ce măsură erotică.

4) Descoperiți și explicați prezența unor însemnate motive romantice, în poezie.

5) Studiați schema prozodică a unei strofe și încercați să explicați muzicalitatea exterioară a poeziei.

După cum se poate constata, chestionarele de mai sus se bazează pe stabilirea unor itemi, care să-i pună pe elevi în situația de a înțelege opera, de a citi expresiv, de a sesiza valorile figurate ale cuvintelor, de a include creația într-o specie literară, de a construi corect enunțuri, de a vorbi nuanțat, de a face apel și la cunoștințele din alte domenii.

Chestionarele reflectă și interesul *catedrei* pentru studiul interdisciplinar al limbii și literaturii române.

Problemele interdisciplinarității sînt însă complexe. Obiectul limitat al intervenției noastre le rezumă doar la necesitatea abordării lor în practica școlară, legată de obiect. Limbajul și arta, în genere, includ un sistem de relații în care se conjugă experiența și cunoașterea umană, spiritualitatea ei. Cunoașterea prin „imagini" devine o condiție sine qua non în procesul de eliberare spirituală, pe care școala îl realizează, îmbogățind astfel un orizont de cultură larg, ca imperativ modern.

„Recapitularea orientată", ca formă de reglare a procesului de instruire

LIGIA-IULIANA PANĂ
Școala Nr. 59 din București

CUNOAȘTEM că problematica creativității poate fi studiată, investigată, transpusă, concretizată în diferite planuri ale activității didactice, ținînd fie de dezvoltarea creativității la elevi, fie de creativitatea cadrului didactic. În investigația desfășurată în anul școlar 1983—1984*, ne-am propus să preluăm și să dezvoltăm creativ unul dintre conceptele didacticii actuale, și anume cel al „recapitulării orientate".

I. Investigația noastră și-a propus:

a) să concretizeze la nivelul clasei I, la disciplinele limba română și matematică, conceptul de „recapitulare orientată", cu toate instrumentele și procedurile corespunzătoare;

b) să permită prin procedurile menționate ridicarea randamentului școlar la aceste discipline;

c) să familiarizeze un grup de cadre didactice participante la investigație cu *metodologia „recapitulării orientate"*, cu *elaborarea instrumentelor de lucru respective*, adică operaționalizarea obiectivelor, proiectarea testului și elaborarea fișelor de activitate independentă.

II. După cum se știe, **demersul propriu-zis al „recapitulării orientate"**** constă în:

a) administrarea unui test de randament școlar în ora care precede ora de recapitulare;

b) organizarea datelor obținute într-un tabel tip;

c) reluarea cu întreaga clasă a elementelor care generează greșelile tipice generale;

d) reluarea prin activitate independentă, cu fișe de lucru, a elementelor care generează greșeli individuale.

Acest demers presupune elaborarea, în prealabil, a următoarelor *instrumente de lucru:*

a) obiectivele operaționale (ale capitolului);

b) testul elaborat în raport cu obiectivele operaționale;

c) fișe de lucru pentru fiecare item, precum și f i ș a 0 pentru elevii care au rezolvat corect toți itemii;

d) diagrama pentru introducerea rezultatelor per elev și per item.

În cercetarea noastră am încercat să realizăm acest tip de recapitulare la capitolele: „Grupul de litere **ge, gi**" la limba română și „Adunarea și scăderea a două numere, unul format din zeci și unități, unul din zeci" și „Adunarea și scăderea a două numere fiecare format din zeci și unități" la matematică.

Instrumentele menționate mai sus s-au concretizat la aceste capitole după cum urmează:

A. *O b i e c t i v e o p e r a ț i o n a l e*

1) Grupul de litere **ge, gi**

La sfîrșitul capitolului elevul trebuie să cunoască:

— să scrie corect după dictare cuvinte care conțin grupul de litere **ge, gi;**

— să despartă în silabe cuvinte care conțin grupurile **ge, gi;**

— să identifice cuvintele care cuprind grupurile **ge, gi** dintr-un text;

— să scrie grupul **ge** sau **gi** în locul punctelor pentru ca propoziția să aibă înțeles;

— să dea exemple de cuvinte care cuprind grupurile **ge, gi;**

— să formeze cuvinte cu sens din silabe amestecate.

2) Adunarea și scăderea a două numere — unul format din zeci și unități, unul din zeci.

La sfîrșitul capitolului elevii trebuie să cunoască:

— să adune două numere, unul format din zeci și unități, celălalt din zeci;

— să scadă un număr format din zeci dintr-un număr format din zeci și unități;

— să demonstreze că scăderea este operația inversă adunării prin găsirea termenului necunoscut dintr-o operație de adunare;

— să găsească termenul necunoscut într-o operație de scădere atunci cînd se cunoaște unul din termeni și diferența;

— să adune trei numere, unul format din zeci și unități, unul din unități și al treilea din zeci, fără trecere peste ordin;

— să compare o sumă sau o diferență cu un alt număr;

— să rezolve probleme cu o operație de adunare a unui număr format din zeci și unități, cu un număr format din zeci;

* La cercetare a participat un grup de cadre didactice de la Școala nr. 157 (V. A n t o c h i, M. P o p e s c u, V. P a n c u, E. N i c u l e s c u, M. Ș t e f a n) sub îndrumarea tovarășei inspectoare E. M a n o i l e s c u.

** Pentru detalii privind conceptul de „recapitulare orientată", a se vedea: E., N o v e a n u, *Recapitularea orientată*, „Revista de pedagogie", nr. 8, 1978, p. 22.

— să rezolve probleme cu o operație de scădere a unui număr format din zeci, dintr-un număr format din zeci și unități.

3) *Adunarea și scăderea a două numere, fiecare format din zeci și unități.*

La sfîrșitul capitolului elevii trebuie să cunoască:

— să adune două numere, fiecare format din zeci și unități;

— să scadă un număr format din zeci și unități dintr-un alt număr format din zeci și unități;

— să demonstreze că scăderea este operația inversă a adunării prin găsirea termenului necunoscut într-o operație de adunare;

— să găsească termenul necunoscut într-o operație de scădere atunci cînd se cunoaște unul din termeni și diferența;

— să compare o sumă sau o diferență cu un alt număr dat;

— să rezolve probleme cu o operație de adunare a două numere, fiecare format din zeci și unități;

— să rezolve probleme cu o operație de scădere a două numere, fiecare, format din zeci și unități.

B. *Testele*

Plecînd de la aceste obiective au fost proiectate testele următoare cuprinzînd fiecare item cu sarcini de lucru pentru fiecare obiectiv:

1) Grupul de litere **ge, gi**

— Scrie: *ger, girafă, ajunge, inginer;*

— Desparte în silabe: *geamurile, fragil, răgete, culegi;*

— Subliniază cuvintele care cuprind **ge, gi:**

— *Angela, ajungi la crengile mărului?*

— *Georgică fuge la marginea pădurii.*

Completează cu **ge** sau **gi:**

— *Eu... n citește o pa...nă din carte.*

— *Geta mer... la ...na.*

— Scrieți 4 cuvinte cu „ge" sau „gi";

— Pune în ordine silabele următoare pentrua forma din ele cîte un cuvînt:

— *ti — gim — că — nas*

— *să — ge — roa*

2) Adunarea și scăderea unui număr de zeci cu/dintr-un număr de zeci și unități

— Rezolvă:

$$42 + 30 = \square\square$$
$$56 - 40 = \square\square$$
$$35 + \square\square = 95$$
$$87 - \square\square = 17$$
$$22 + 6 + 50 = \square\square$$

— Pune semnul <sau>:

$$30 + 12 \square 29$$
$$82 - 50 \square 64$$

— Rezolvați problemele:

Într-un parc s-au sădit 30 pomi. În alt parc s-au sădit cu 25 pomi mai mult. Cîți pomi s-au sădit în al doilea parc?

Într-un coș sînt 46 de mere și pere. 20 sînt pere. Cîte mere sînt?

3) Adunarea și scăderea a două numere, fiecare format din zeci și unități

— Rezolvă:

$$56 + 23 = \square\square$$
$$84 - 43 = \square\square$$
$$42 + \square\square = 75$$
$$96 - \square\square = 43$$

— Pune semnul <sau>:

$$45 + 21 \square 78$$
$$67 - 14 \square 39$$

— Rezolvă problemele:

Pe un strat sînt 34 de lalele. Pe alt strat sînt cu 15 lalele mai mult decît pe primul. Cîte lalele sînt pe al doilea strat?

La o fermă sînt 96 de gîște. Rațe sînt cu 12 mai puțin decît gîște. Cîte rațe sînt?

C. *Fișe de lucru*

Pentru activitatea independentă a elevilor care *nu au rezolvat un item sau altul* s-au elaborat fișe de lucru multiplicate într-un număr suficient de mare de exemplare. Acest tip de fișe de lucru reia în prima parte sarcina de lucru din itemul corespunzător al testului, iar în partea a doua reexersează pe un număr mai mare de exemple structurate ierarhic ca grad de dificultate aceeași și numai aceeași sarcină de lucru. Prezentăm două exemple de fișe (4 și 5) de lucru.

FIȘA 4

Clasa .....

Data.....

1. Completează căsuțele goale:

a) 28 = 2 zeci 8 unități; 34 = 3 zeci 4 unități; 5 = 0 zeci 5 unități; 92 = 9 zeci 2 unități; 57 = 5 zeci 7 unități; 66 = 6 zeci 6 unități

b) 35 = 3 zeci 5 unități; 41 = 4 zeci 1 unitate; 18 = 1 zeci 8 unități; 75 = 7 zeci 5 unități; 93 = 9 zeci 3 unități; 56 = 5 zeci 6 unități

c) 59 = 5 zeci 9 unități; 27 = 2 zeci 7 unități; 46 = 4 zeci 6 unități; 38 = 3 zeci 8 unități; 24 = 2 zeci 4 unități; 73 = 7 zeci 1 unitate

2. Adună numerele: 32+14=□□; 53+26=□□; 71+17=□□

3. Scade numerele: 46-23=□□; 85-34=□□; 69-55=□□

4. Rezolvă și completează căsuța:

8□-13=65; 54-□2=42; 7□-13=64; 5□-12=41; 86-□3=63; 58-□2=46

5. Rezolvă și completează căsuța:

47-23=24; 96-□1=55; 46-□3=23; 96-□2=44

6. Rezolvă:

59-□□=26; 78-□□=53; 58-□□=25; 94-□□=44; 57-□□=36; 96-□□=43

F

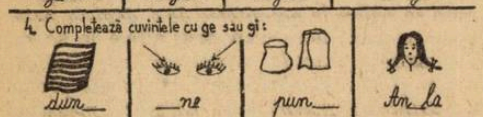
IŞA 5

Clasa .....

Data .....

1. Subliniază ge şi gi

ger, imginer, ales, ajunge, degeaba, Sigel, fuge, gest



6. Scrie 4 cuvinte cu ge sau gi:

D. *Diagrama* sau tabelul pentru introducerea datelor este destul de simplu de realizat: pe coloana din stînga se înscriu numele elevilor, pe primul rînd indicele fiecărui item; coloana din dreapta ne va indica situaţia per elev, iar ultimul rînd ne va releva situaţia per item, în raport cu obiectivele planificate.

Din datele incluse rezultă că dificultăţile cele mai mari au fost întîmpinate de elevi la anumiţi itemi, prin urmare acestea sînt elementele care vor trebui reluate *cu întreaga clasă*. În schimb, la sarcinile de lucru cuprinse în ceilalţi itemi au greşit foarte puţini elevi.

Ei vor lucra deci cu fişe de activitate independentă.

III. Datele obţinute

Evident că, fiind vorba de o evaluare, fie chiar şi numai cu scopul *reglării* procesului de instruire, această evaluare ne pune la dispoziţie o serie de *date* care pot fi folosite nu numai la *reglarea imediată* a procesului de instruire prin organizarea unei ore de „recapitulare orientată", ci şi la o reglare în cadrul larg al *întregului ansamblu al materialelor sau al procedurilor* pe care le presupune procesul de instruire. Prin această prismă vom prezenta cîteva dintre datele care ni s-au părut relevante.

Astfel, dacă vom face o *analiză per item a rezultatelor obţinute*, vom constata, cum era şi firesc, că elevii ating performanţe superioare în ceea ce priveşte unele comportamente, în timp ce alte comportamente se formează cu mult mai greu.

Astfel, la *limba română*, la cele 6 clase I, (I) 204 elevi testaţi, s-a obţinut următoarea situaţie per item:

Item	1	2	3	4	5	6
Total/Item	142	125	109	157	208	112
%	69%	30%	53%	38%	50%	27%

Dincolo de diferenţele de procentaje este interesant de remarcat faptul că la toate cele 6 clase testate, *indiferent de cadrul didactic*, ierarhia rezultatelor se menţine aproximativ aceeaşi: la toate clasele *itemul 6* s-a demonstrat a fi cel mai dificil (obiectiv: *să formeze cuvinte cu sens din silabe amestecate)* urmat de *itemul 2* (obiectiv: *să despartă în silabe cuvinte care conţin grupurile* **ge, gi**); în acelaşi timp, rezultatele cele mai bune s-au obţinut la *itemul 1* (obiectiv: *să scrie corect după dictare cuvintele cu* **ge, gi**/ urmat de *itemul 3* (obiectiv: *să identifice cuvintele care cuprind grupurile* **ge, gi** *dintr-un text)*, de *itemul 5* (obiectiv: *să dea exemple de cuvinte care cuprind grupurile* **ge, gi**) sau de *itemul 4 (să scrie grupul* **ge, gi** *în locul punctelor* pentru ca propoziţia să aibă sens).

Menţinerea acestei *succesiuni ierarhice* la toate clasele testate ne demonstrează că avem de-a face cu un *fenomen* care relevă o legătură esenţială, internă între rezultatele obţinute per item, fapt pe care-l vom relua în discuţie la concluzii.

La matematică, la capitolul „Adunarea şi scăderea a două numere, unul format din zeci şi unităţi, unul din zeci", la cei 212 elevi testaţi s-au obţinut următoarele date per item:

Item	1	2	3	4	5	6	7	8
Total/Item	158	140	68	68	87	93	128	23
%	74%	66%	32%	32%	41%	43%	60%	10%

Şi aici există, ca şi la limba română, o anumită succesiune a itemilor în ceea ce priveşte răspunsurile corecte. Itemii cei mai dificili s-au demonstrat a fi *itemul 8* (obiectiv: *să rezolve probleme cu o operaţie de scădere a unui număr format din zeci, dintr-un număr format din zeci şi unităţi)* urmat de *itemul 3* (obiectiv: *să demonstreze că scăderea este operaţia inversă a adunării prin găsirea termenului necunoscut într-o operaţie de adunare)* şi de *itemul 4* (obiectiv: *să găsească termenul necunoscut într-o operaţie de scădere atunci cînd se cunoaşte unul*

din termeni și diferența), în timp ce rezultatele cele mai bune s-au obținut la *itemul 1* (obiectiv: *să adune 2 numere, unul format din zeci și unități, unul din zeci)* și la *itemul 7* (obiectiv: *să rezolve probleme cu o operație de adunare a unui număr format din zeci și unități cu un număr format din zeci).*

Întrucît ordinea aceasta se menține indiferent de clasa testată (deci și de cadrul didactic), rezultă că apare și aici acel fenomen care pune în evidență acea legătură internă între rezultatele obținute per item.

Pentru *cel de-al doilea capitol la matematică* „Adunarea și scăderea a două numere, fiecare format din zeci și unități" datele obținute în urma testării a 214 elevi se prezintă astfel:

Item	1	2	3	4	5	6	7
Total/item	179	152	90	101	93	133	97
%	83%	71%	42%	47%	43%	62%	45%

Aici itemii cei mai dificili apar *itemul 3* (obiectiv: *să demonstreze că scăderea este operația inversă a adunării prin găsirea termenului necunoscut într-o operație de adunare), itemul 5* (obiectiv: *să compare o sumă sau o diferență cu un alt număr dat)* și *itemul 7* (obiectiv: *să rezolve probleme cu o operație de scăderea și două numere, fiecare format din zeci și unități)*, în timp ce itemii cu rezultatele cele mai bune sînt *itemul 1* (obiectiv: *să adune 2 numere, fiecare format din zeci și unități), itemul 2* (obiectiv: *să scadă un număr format din zeci și unități din alt număr format din zeci și unități)* și *itemul 6* (obiectiv: *să rezolve probleme cu o operație de adunare a două numere, fiecare format din zeci și unități).*

IV. Concluzii și implicații

Datele prezentate mai sus ne permit să tragem următoarele concluzii:

a) faptul că *cele mai bune rezultate se obțin*, indiferent de capitol sau de disciplină, *la primul item al testului* elaborat în raport cu obiectivul principal al capitolului respectiv — elevul trebuie să știe să scrie după dictare cuvinte care conțin grupurile *ge, gi*, să adune 2 numere, unul format din zeci și unități și unul din zeci și să adune 2 numere, fiecare format din zeci și unități — susține ideea că în activitatea lor, *cadrele didactice acordă cea mai mare atenție acestui obiectiv al capitolului respectiv*, lăsînd ca celelalte obiective să fie atinse mai tîrziu, ca urmare a exercițiilor pe care le vor face cu elevii de-a lungul capitolelor următoare după ce obiectivul principal se atinge de către întreaga clasă***;

b) datele per elev ne relevă o dispersie foarte mare a rezultatelor, adică diferențe mari între elevi: de la elevi care au rezolvat corect toate sarcinile de lucru, la elevi care au rezolvat numai una din aceste sarcini; numărul mare al elevilor situați la jumătatea distanței dintre cele două extreme conduce la *ideea necesității unei* **evaluări continue,** după fiecare capitol, a *atingerii obiectivelor* și a *activității diferențiate recuperatorii cu ajutorul unor fișe de lucru*, eventual de tipul celor folosite în cadrul „recapitulării orientate";

c) concluzia care ni se pare că are un caracter implicativ de cea mai mare importanță se referă la *necesitatea de a depista prin investigații similare* (sau prin altele la scară mai mare) *punctele nevralgice ale fiecărui capitol* și *proiectarea unor instrumente profilactice într-un ansamblu de îndrumări metodice* prin care să se asigure prevenirea greșelilor tipice specifice capitolului respectiv *și astfel atingerea de către majoritatea elevilor a obiectivelor programei școlare.* O astfel de cercetare amplă este în desfășurare la Școala Nr. 59;

d) obiectivele în raport cu care s-au realizat instrumentele menționate mai sus pentru acest tip de oră de recapitulare — ca o concretizare a tezei teoretice cu privire la obținerea unei conexiuni inverse și reglarea pe baza ei a procesului de instruire, aceste obiective, deci, sînt cele ale programei în vigoare, adică *obiectivele luate la nivelul lor superior.*

Considerăm că în paralel cu instrumentele de evaluare și fișele de lucru elaborate în raport cu aceste obiective *ar trebui să se elaboreze instrumente de evaluare și fișe de lucru și în raport cu baremele minime;* evident, ele ar fi folosite numai pentru acei elevi care s-ar afla la limita de jos a realizării obiectivelor programei și ar putea constitui, în acest fel, instrumente unitare, standardizate pentru a determina nivelul minim de progres școlar necesar pentru promovarea dintr-o clasă în alta. Acesta constituie obiectivul preocupării mele deosebite în acest an școlar la clasa I la care predau.

Prin tehnicile de lucru propuse teoretic și, credem noi, demonstrate practic, nu am vizat o epuizare sau o prezentare rigidă a procedurilor pe care recapitul area orientată le implică; tocmai pentru că le considerăm perfectabile am încercat să deschidem calea spre cercetări de mai mare finețe și complexitate, pe care le-am inițiat deja la școala noastră și care invită celelalte școli la colaborări și schimb de experiență în domeniul didacticii experimentale.

*** În momentul de față nu ne putem permite să facem aprecieri cu privire la această poziție metodologică.

Instruirea asistată de calculator: posibilităţi, realizări, limite, perspective

IOANA BĂRBAT
Institutul Central pentru Conducere şi Informatică
HORIA PITARIU
Universitatea din Cluj-Napoca

PERFECŢIONAREA şi ridicarea continuă a nivelului general al învăţămîntului constituie sarcina fundamentală a şcolii, ea fiind formulată cu deosebită pregnanţă cu ocazia celui de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român. Acest lucru are numeroase semnificaţii pentru cei implicaţi în activitatea pedagogică de formare a tinerei generaţii şi de perfecţionare continuă a cunoştinţelor profesionale. Ridicarea învăţămîntului pe o treaptă calitativ nouă înseamnă, pe lîngă restructurarea şi adaptarea conţinutului în funcţie de condiţiile socio-economice existente sau de perspectivă, şi modernizarea tehnologiilor instructiv-educative, astfel încît eficienţa celor predate să fie sporită, în sensul economiei de timp de învăţare, a aprofundării materialului studiat şi accentuării caracterului său operaţional.

Modernizarea învăţămîntului are ca obiectiv fundamental integrarea lui optimă în cerinţele specificate de societate faţă de cei ce participă la construirea ei. Astfel, achiziţionarea unui volum suficient de cunoştinţe operaţionale, într-un timp relativ scurt este o problemă cu care şcoala se confruntă în permanenţă şi pentru care a încercat să găsească de-a lungul timpului metode şi tehnologii adecvate: apelul la material intuitiv, utilizarea mijloacelor audio-vizuale, instruirea programată, problematizarea etc. Evident, fiecare din aceste modalităţi de optimizare a lecţiei îşi au şi în prezent utilitatea lor şi mînuite cu competenţă participă la dezvoltarea intelectuală şi formarea profesională a elevilor.

În ultimul timp sîntem tot mai mult confruntaţi cu tehnologiile moderne de instruire de mare randament bazate pe tehnica de calcul. Un proces de învăţămînt informatizat este impus şcolii actuale în primul rînd de ritmul accelerat al dezvoltării economice care pretinde prestarea unor activităţi de calitate, competitive, la toate nivelele. Multe din locurile de muncă actuale şi-au modificat configuraţia aşa că informatica industrială sau informatizarea procesului muncii nu mai reprezintă o noutate. Pe de altă parte, nu trebuie neglijat faptul că societatea actuală este societatea „noilor tehnologii" şi deci tînăra generaţie trebuie implicată în acest nou domeniu al ştiinţei aplicate care este „calculatorul electronic". Este şcoala noastră pregătită pentru implementarea calculatorului în învăţămînt?

Repere istorice la instruirea asistată de calculator

De aproximativ 25 de ani învăţămîntul este beneficiar al calculatorului electronic numeric, acesta fiind utilizat în rezolvarea de probleme. Apariţia tehnologiei instruirii programate în anii '60, a prilejuit primele tentative de implicare a calculatorului ca „maşină de învăţat". În 1967 ia fiinţă în cadrul ACM (Association for Computing Machinery) un comitet pentru instruirea asistată de calculator. Ulterior, UNESCO a condus cîteva programe pentru instruirea asistată de calculator (IAC) în ţările în curs de dezvoltare. Deşi sistemele IAC au trezit iniţial speranţe reale, răspîndirea lor a fost lentă datorită costului ridicat al echipamentelor. Această stare de lucruri a fost depăşită în ultimii ani prin extinderea producţiei de mini şi microcalculatoare, realizate la un preţ de cost scăzut (ritmul de creştere al microcalculatoarelor utilizate în scopuri educaţionale a fost în 1980—1981 de 58%, ritm considerat ca foarte ridicat). O contribuţie însemnată a venit şi din partea cercetătorilor din domeniul ciberneticii educaţionale.

În ultimul timp au fost create o serie de sisteme informatice destinate şcolii. Sînt sisteme complexe, cu funcţii multiple, caracterizate printr-o mare flexibilitate şi care utilizate competent de către cadrele didactice conduc la realizări notabile. Au fost create limbaje conversaţionale uşor asimilabile, foarte apropiate de limbajul natural, fapt ce oferă fiecărui elev cu un nivel intelectual normal posibilitatea să converseze cu calculatorul, să creeze un program, să-şi testeze cunoştinţele şi să înveţe o lecţie într-o manieră plăcută, animată, utilizînd diverse căi de instruire.

Astfel de sisteme funcţionează efectiv în multe şcoli din S.U.A, Canada, Franţa şi sînt în curs de experimentare în Olanda, Anglia etc. În Canada, de pildă, în anul 1970 începe implementarea proiectului LOGO la Québec de către Guy Montpetit, iar în 1976, proiectul este extins în învăţămîntul special [1, 2]. În Franţa, anul 1977 înseamnă debutul experimentărilor de implementare a proiectului LOGO ca instrument de învăţare

în școala din Montpelier, în anul 1981 realizîndu-se un sistem operațional pe microcalculatoare [3]. În prezent, în S.U.A. funcționează cu succes, pe lîngă sistemul — devenit „clasic" — PLATO, utilizat în învățămîntul superior, și sistemul WICAT System 200, care utilizează limbajul WISE (WICAT Interactive System for Education), apreciat ca fiind de mare competitivitate și utilizat deocamdată cu precădere în centrele de perfecționare profesională (companii ca GTE au inclus acest sistem în programul lor de formare și perfecționare profesională a personalului de conducere) [4, 5].

Informatizarea complexă a învățămîntului rămîne totuși un deziderat, o problemă de viitor, aceasta datorită numărului mare al componentelor sistemelor educaționale, domeniului larg de intervenție al învățămîntului care acoperă nu numai aspectul intelectualizat ci și pe cel profesionalizat, referindu-se deci la ceea ce este cunoscut ca fiind domeniul educației permanente.

Informatica în școală — posibilități în acțiune*

Azi nu ne mai putem îndoi că școala viitorului va fi o școală informatizată. În linii generale, primii pași în schițarea unui învățămînt care să utilizeze calculatorul au și fost făcuți. Este cazul sistemului WICAT care controlează și dirijează întregul proces de la GTE.

Învățămîntul asistat de calculator include drept componente fundamentale: gestiune asistată de calculator (GAC) și instruire asistată de calculator (IAC).

Astfel, de exemplu, în ce privește GAC (avem în vedere mai ales sistemul WICAT), se operează cu un set de fișiere care conțin informații despre fiecare elev, dotarea cu material didactic a școlii, inventare, cărțile din bibliotecă etc. Tot aici găsim și o bibliotecă de teste de cunoștințe împreună cu performanțele realizate de fiecare student (global și pe itemi); se pot studia performanțele la testele de cunoștințe și exerciții, calculatorul oferind și o serie de prescripții privind atît îmbunătățirea materialului predat cît și creșterea performanțelor elevilor. Este posibilă și ținerea gestiunii economico-administrative a instituției de învățămînt respective.

Instruirea asistată de calculator (IAC) este mult mai complexă fiind privită adesea ca auxiliar al profesorului și/sau asistent inteligent al acestuia.

Iată care sînt posibilitățile de asistare oferite de calculator:

- În procesul de predare, calculatorul poate genera, pornind de la o „bază de cunoștințe", materiale didactice prin care se ilustrează tema predată, sînt simulate o serie de procese etc.;
- Calculatorul poate prelua parțial și chiar total procesul de transmitere a noilor cunoștințe;
- Verificarea cunoștințelor, formarea de priceperi și deprinderi, este preluată de calculator;
- Este posibilă reactualizarea unui curs predat, sau a unor secvențe din acesta și asigurarea unui progres controlat prin teste de cunoștințe administrative la finele fiecărei secvențe;
- Poate iniția un dialog pe o anumită temă;
- Participă activ la pregătirea temei pentru acasă.

Se impune menționarea că sistemele IAC trebuie astfel concepute încît impactul între cel care învață și tehnologie să fie redus la minim, iar rolul profesorului să nu fie minimizat, acesta avînt sarcinile de îndrumare sporite și constituind un catalizator al elevului.

Examinînd figura 1, (vezi p. următoare) avem o imagine a structurii unui sistem IAC dinamic, adaptabil atît la nivelul elevului cît și la cel al profesorului.

Relevanța unor cercetări de IAC

În prezent IAC a pătruns în domeniul preșcolar, școlar, universitar și postuniversitar de perfecționare a pregătirii profesionale. O serie de cercetări au fost declanșate cu scopul evaluării eficienței acestui sistem de instruire. Pînă în prezent rezultatele sînt în favoarea IAC, multe studii fiind încă în curs.

O primă categorie de investigații s-a desfășurat pe linia interacțiunii dintre aptitudinile copiilor și strategiile de învățare și modalitățile în care acestea influențează utilizarea calculatorului [6].

A doua categorie de studii urmărește modalitățile în care copiii sînt capabili să-și însușească un limbaj de programare și să-l utilizeze în mod creator [7].

Dacă jocurile pe calculator sînt accesibile preșcolarilor care le acceptă cu ușurință, de la vîrsta de 10—12 ani elevii pot utiliza cu succes calculatorul în însușirea cunoștințelor. Un elev cu un nivel mediu de dezvoltare intelectuală poate realiza un dialog interesant (captivant) cu un calculator. S-a constatat că interacțiunea elev-calculator conduce la o rezolvare mai eficientă a problemelor în general, dezvoltă inteligența umană și capacitatea de luare a deciziilor. Tot mai multe școli au introdus în programul de învățămînt noțiuni elementare de informatică, urmînd

* Sîntem recunoscători interlocutorilor noștri Ed. C. Fagan, directorul proiectului de implementare a sistemului WICAT la GTE, Dr. Ann Landy de la Universitatea de Stat din Pennsylvania și prof. Loraine Zajc de la Universitatea din Hull, Québec, pentru amabilitatea cu care au discutat cu unul din autorii despre problemele actuale, specifice IAC.

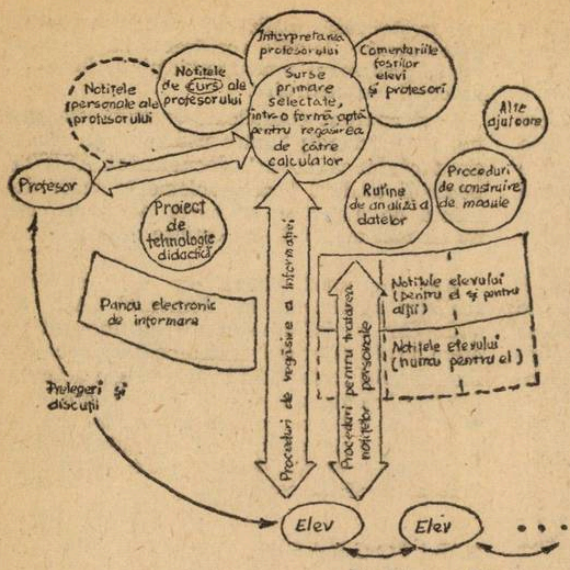


Fig. 1 *Sistem IAC dinamic (după Encyclovedia of computer science. [12]*

ca în viitorii ani această disciplină să devină obligatorie [8].

Eforturile cercetătorilor sînt îndreptate spre conturarea cu cît mai multă precizie a mediului instructiv-educativ care include și calculatorul, un mijloc de învățămînt dotat cu calități speciale. Sînt experimentate formule de instruire interactivă în grup, individual etc., sau diverse moduri de alcătuire a lecțiilor — gradul de detaliere a unităților de informație, derivațiile ramurilor destinate ajutorului treptat etc.

Nu lipsesc nici sondajele de opinie printre elevi și profesori. S-au obținut evaluări pozitive. Elevilor le place să studieze cu calculatorul pentru motivul că „atunci cînd facem o greșeală, el nu rîde de noi", „feed-back-ul este imediat și erorile sînt corectate din mers", „este mai plăcut să scrii la mașină, decît cu creionul". Profesorii relevă facilitățile oferite de posibilitățile individualizării instruirii și maniera mai eficientă de predare a părților dificile ale unui material de învățat. Se recunoaște că sistemul de calcul, în faza actuală, este doar o unealtă care poate fi utilizată în combinație cu altele.

Realizări autohtone în domeniul IAC

Informatica din țara noastră este preocupată din ce în ce mai mult de modernizarea învățămîntului prin introducerea calculatoarelor în școală, urmare firească a dezvoltării impetuoase a tehnicii de calcul românești. Unul din modurile în care se concretizează această preocupare constă în realizarea unor sisteme de IAC performante. Iată în ce constau unele din cele mai recente realizări, implementate pe minicalculatoarele românești.

La Academia „Ștefan Gheorghiu"—C.P.C.I.-C.E.C, un colectiv condus de dr. V. Chichernea a realizat un pachet de programe SIAC destinat instruirii asistate de calculator. Sistemul este utilizat pentru instruirea și verificarea cunoștințelor în mod interactiv, în cadrul cursurilor postuniversitare de perfecționare profesională.

Materialul de învățat se structurează în discipline de studiu și se memorează pe suport magnetic. Elementele de instruire proprii fiecărei discipline sînt grupate în două secțiuni: o secțiune de instruire și o secțiune de examinare. Secțiunea de instruire prevede parcurgerea, impusă de gradul de studiu sau liberă, a unui ansamblu de elemente de instruire de tip: studiu de text, rezolvare de exerciții, realizare de aplicații. Secțiunea de examinare constă într-o secvență impusă de exerciții. Punctajul obținut la sfîrșitul acestei secțiuni pentru fiecare disciplină de studiu este folosit la notarea finală a cursantului.

De semnalat că pe lîngă sistemul propriu-zis, cursantul are la dispoziție pentru fiecare disciplină de studiu, manualul cursantului, o culegere de exerciții și aplicații, un memento cu instrucțiunile de utilizare a sistemului, precum și o culegere cu testele pe care le va parcurge.

În cadrul Centrului de Perfecționare a Personalului din Informatică din cadrul Institutului Central pentru Conducere și Informatică s-au elaborat două sisteme de instruire asistată de calculator: SISTIAC și ASISTP [11].

Pachetul de programe SISTIAC este destinat instruirii cu calculatorul. Sistemul pune la dispoziție toate mecanismele necesare construirii, întreținerii și utilizării unei „baze de date" care conține lecțiile pentru una sau mai multe discipline de studiu. Fiecare disciplină are asociat un set de noțiuni, grupate în capitole. Unei noțiuni îi corespunde o definiție și eventual exemple și/sau explicații. După ce se parcurg noțiunile dintr-un capitol, sistemul prevede automat verificarea cunoștințelor, prin metoda chestionarelor cu răspunsuri la alegere. Răspunsurile sînt astfel construite încît să reflecte gradul de asimilare a cunoștințelor prezentate anterior. Feed-back-ul este imediat; în cazul alegerii unui răspuns eronat sistemul este prevăzut

cu posibilitatea de dirijare pe o ramificație care să permită acoperirea lacunelor. Numai răspunsul corect permite avansarea în program.

Instruirea poate fi dirijată de calculator (sistemul are inițiativa prezentării într-o anumită ordine a capitolelor unei discipline școlare) sau cel care învață poate stabili singur ce capitole dorește să parcurgă, cu singura restricție că nu poate face abstracție de secvențele de verificare.

Interacțiunea dintre un utilizator, fie el cel care încarcă sau actualizează baza de date sau cel care se instruiește, și sistem, se realizează prin intermediul unui dialog simplu și concis, „user-friendly", bazat pe tehnica meniului (pe ecranul terminalului apare o listă de funcțiuni/acțiuni posibile și utilizatorul optează pentru una din ele).

SISTIAC este un sistem simplu, nesofisticat și foarte ușor de utilizat. La un moment dat se pot instrui mai mulți subiecți, numărul lor depinzînd de acela al terminalelor conectate la minicalculator. Necesitînd putină memorie internă, minicalculatorul poate fi folosit simultan atît pentru învățămînt cît și pentru alte tipuri de aplicații.

Față de sistemele de instruire prezentate anterior, ASISTP — sistem de asistare a profesorului în procesul de instruire — apare ca fiind mai complex, cu multiple funcțiuni. Astfel, ASISTP poate fi folosit atît pentru pregătirea materialului didactic (scriere de „courseware"), cît și pentru instruire dirijată de profesor sau autoinstruire. De fapt ASISTP a fost conceput în vederea utilizării sale într-o clasă automatizată care dispune de un minicalculator și de cîte un terminal cu ecran pentru fiecare elev, un alt terminal fiind destinat utilizării de către profesor.

Cu ajutorul acestui sistem profesorul poate să-și construiască de la terminal lecțiile, seminariile, testele sau examenele și să le înregistreze pe suport magnetic, în vederea unei utilizări ulterioare. ASISTP nu impune nici un fel de structură pentru lecție sau alt element, aceasta rămînînd la latitudinea profesorului; în schimb oferă o serie de facilități de tip grafic: posibilitatea de a construi imagini statice (de tip „poză") sau dinamice (de tip „film animat"). Deși construirea unor secvențe animate este laborioasă, efectul utilizării lor în cadrul unei lecții este deosebit de sugestiv și atractiv.

Pregătirea materialului didactic pentru un anumit domeniu (materie de studiu) trebuie realizată în concordanță cu modul în care urmează să fie utilizat sistemul: instruire dirijată sau autoinstruire. Dacă se urmărește instruirea dirijată de profesor (respectiv tabla și creta și/sau retroproiectorul ori aparatul de proiecție sînt înlocuite de ecranul terminalului din fața fiecărui elev) se vor construi și înregistra numai elementele care ilustrează expunerea și cele destinate verificării automate a cunoștințelor. Dacă se urmărește însă utilizarea ASISTP pentru autoinstruire, lecțiile vor trebui să fie complete, profesorul nemaiparticipînd direct la procesul de instruire.

Deși aparent complicat, datorită dialogului „user-friendly" între utilizator și sistem și a faptului că este autodocumentat, ASISTP poate fi utilizat fără probleme în orice domeniu de instruire, de către persoane care nu au nici un fel de cunoștințe despre calculatoare.

Am prezentat cîteva din cele mai noi realizări autohtone în domeniul IAC. Se vede dar că informaticienii au început să ofere învățămîntului instrumentele necesare modernizării, adaptării la tehnologia actuală. Cît de eficiente sînt aceste instrumente, care este tipul cel mai convenabil pentru fiecare formă de învățămînt, nu se va putea stabili, în ultima instanță, decît după o experimentare serioasă și completă.

BIBLIOGRAFIE

1. S. Larivée N. Michaud, *L'ordinateur au secours de l'inadaption*, Revue des sciences de l'éducation, 1980, VI, 3, 439—472.

2. J. Sté-Marie, *L'enseignement des applications pédagogiques á l'ordinateur (APO) á l'Université Laval*, Revue des sciences de l'éducation, 1980, VI, 3, 573—577.

3. G. Bossuet, *L'ordinateur a l'école*, P.U.F., Paris, 1982, 234 p.

4. *Business Services Education — Computer-Based Education*, Year-End Report, 1982, 52 p.

5. S.E. Sax, *Developmental trial of CBE Dataphone II*, 11—14 July 1983, Business Services Training and Education Center Lakewood, Colorado, 1983, 28 p.

6. J. Preece, *Graphs are not straightforward*, în „Cognitive Engineering" A conference on th. psychology of problem solving with computerse Vrije Universiteit Amsterdam, 10—13 Augustus. 1982, 29—40.

7. G.C. van der Veer, J. van deWolde, *Individual differences and aspects of control flow notations*, în „Cognitive Engineering" A conference on the psychology of problem solving with computers Vrije Universiteit, Amsterdam, 10—13 Augustus, 1982, 67—75.

8. G.C. van der Veer, Jos Beishuizen, *The computer in the classroom*, în G.C. van der Veer, pr. J. Tauber, T.R.G. Green, P. Goruny (ed.). *Readings on Cognitive Ergonomics — Mind and Computers*, Springer Verlag, Berlin, 1984, 170—180.

9. Mihai Drăgănescu, *A doua revoluție industrială. Microelectronica, automatica, informatica — factori determinanți*. Editura Tehnică, București, 1980.

10. Marius Guran, *Dezvoltarea economico-socială și informatica*, comunicare la sesiunea științifică I.C.I., 1980.

11. I. Bărbat, E. Caloianu, N. Iosep, M. Jitaru, A.M. Preda, *Tendințe pe plan mondial privind conceperea sistemelor de instruire asistată de calculator. Considerații și reflectări în concepția I.A.C., Simpozion I.C.I.*, 1982.

12. **** Enciclopedia of computer science*, Peronlli/Charter, New York, 1976.

13. P. Svasta, I. Svasta, A. Nan, *Impactul sistemelor automate de calcul asupra procesului de instruire programată*, comunicare la sesiunea științifică I.C.I., 1980.

14. John A. O'Connell, *Computer assisted learning. Practical objectives for future prospects*, Euromicro Journal, 7, 1981.

Tehnica video (videobanda și magnetoscopul) în slujba învățămîntului

Prof. dr. MINODORA PEROVICI

INTRATĂ de curînd în constelația mijloacelor audiovizuale, tehnica video s-a extins cu repeziciune cucerind într-un interval de 10—15 ani domenii tot mai diferite. Unul dintre acestea este învățămîntul.

Poate că în alte condiții, la începutul secolului nostru, de pildă, o astfel de cucerire a științei și tehnicii cum este magnetoscopul sau televiziunea cu circuit închis n-ar fi pătruns așa ușor în viața școlii. Dar în deceniul șapte, beneficiind de aportul mijloacelor audiovizuale de-a lungul anilor, învățămîntul, care a dobîndit o anumită receptivitate și experiență în acest domeniu, și-a deschis larg porțile în fața tehnicii video.

Problemele pedagogice ale utilizării videobenzii și magnetoscopului în slujba învățămîntului nu au fost îndeajuns cercetate și elucidate.

După ce au pătruns în școală aceste echipamente tehnice s-a pus problema utilității și necesității lor, ceea ce a făcut ca procesul de evaluare a funcțiilor pedagogice ale acestor aparate și instalații să urmeze cursul: de la prezența lor în școală spre necesitate și nu invers, cum ar fi trebuit. Din această cauză n-au lipsit situațiile în care au fost procurate magnetoscoape, videobenzi și instalații de televiziune cu circuit închis și apoi s-a pus problema ce se va face cu ele. La noi în țară, în momentul actual, nu se realizează încă magnetoscoape și videobenzi, dar instalații de televiziune cu circuit închis se produc la Întreprinderea „Tehnoton" din Iași. Întrucît o asemenea instalație în școală nu-și justifică existența fără magnetoscop și videobenzi, avem toată certitudinea că, în curînd, se vor produce la noi în țară și aceste echipamente.

Tehnica video reprezintă înmănuncherea unor aparate și echipamente tehnice cu ajutorul cărora imaginea înregistrată pe bandă magnetică este proiectată printr-un televizor. Din punct de vedere tehnic, semnalele de videofrecvență însoțite de semnalele de audiofrecvență aferente se înregistrează pe banda magnetică și se redau pe ecranul unui televizor. Ceea ce diferă față de celelalte mijloace audiovizuale este suportul pe care se face înregistrarea imaginii și sunetului: *banda magnetică*. La celelalte mijloace audiovizuale înregistrarea imaginii și sunetului se face pe peliculă (exceptînd, bineînțeles, mijloacele care sînt numai audio). De asemenea, diferă și redarea înregistrării: în tehnica video imaginile înregistrate se proiectează pe *ecranul unui televizor*, pe cînd la celelalte mijloace audiovizuale proiecția se face pe un ecran, cu ajutorul unui aparat de proiecție.

Aparatul cu ajutorul căruia se face înregistrarea și redarea benzii video este magnetoscopul. Pentru a putea contura potențialul pedagogic al acestui aparat este necesară o sumară prezentare a lui. Magnetoscopul este un aparat care a pătruns de curînd în panoplia echipamentelor tehnice audiovizuale. El servește la „înregistrarea și redarea semnalelor electrice de frecvență video ce folosesc ca suport al informațiilor banda magnetică sau discul magnetic"[1]. Sunetul se înregistrează, în același timp cu imaginea, pe o pistă longitudinală, plasată la marginea benzii. Capetele de lectură citesc pistele înregistrate și furnizează un semnal aidoma celui înregistrat. Viteza de derulare a benzii este de 38 cm/sec.

Magnetoscopul poate înregistra imagini și sunete pe mai multe căi: *cu ajutorul unei camere de televiziune* care captează semnalele luminoase din care este alcătuită o imagine și le transformă în semnale electrice, pentru a deveni apoi din nou semnale luminoase pe ecranul televizorului; direct, prin *înregistrarea unei emisiuni de televiziune* care se transmite pe postul național sau printr-o instalație de televiziune cu circuit închis; *prin telecinema*, aparat care transformă imaginea cinematografică în imagine electronică, deci filmul în bandă video ori *telediapozitiv*, aparat care transpune imaginea de pe un dispozitiv pe banda video; sau prin *copierea unei înregistrări* de pe un alt magnetoscop.

Prin urmare, magnetoscopul îi oferă profesorului mai multe posibilități de a obține o videobandă și de a valorifica și alte mijloace audiovizuale. Totodată, magnetoscopul permite efectuarea unor modificări asupra înregistrărilor prin introducerea unor inserturi sau înlăturarea unor secvențe, ceea ce nici un alt echipament audiovizual nu o poate face. În plus, magnetoscopul mai are și

[1] *Dicționar tehnic de radio și TV*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1975, p. 253.

calitatea de a reda o înregistrare, de a întrerupe, de a merge înapoi, de a relua o imagine ori de cîte ori este nevoie. Posibilitatea de a vedea și revedea o înregistrare, de a te opri asupra unei imagini, de a încetini redarea pentru a observa mai atent un fenomen, *îi conferă magnetoscopului un potențial pedagogic valoros.* În final, capacitatea magnetoscopului de a înregistra imagini și sunete și a le stoca, a le păstra pentru a fi reluate ori de cîte ori este nevoie reprezintă, de asemenea, un aport substanțial al acestui aparat la perfecționarea învățămîntului.

În comparație cu filmul, înregistrarea magnetică a imaginii prezintă o serie de *avantaje* și anume: videobanda poate fi redată imediat, fără a fi necesară o prelucrare prealabilă, ca la film; videobanda poate fi ștearsă și refolosită la mai multe înregistrări, în timp ce la film acest lucru nu e posibil; videobanda poate copia conținutul unui film, dar filmul nu poate copia o videobandă; același aparat, megnetoscopul realizează atît înregistrarea, cît și redarea imaginilor, în timp ce pentru film sînt necesare două aparate: unul de filmat (de înregistrat imagini) și altul de proiecție.

Pentru a încheia problemele privitoare la magnetoscop este necesar să precizăm că atunci cînd banda video nu este pe role, ci în casete, aparatul e numit casetoscop sau videocasetofon (sau magnetoscop cu casete). Există mai multe denumiri, care se întîlnesc și în literatura pedagogică referitoare la magnetoscop: VTR (înseamnă Video Tape Recorder — aparat de înregistrat video); VCR (Video-Casseten-Recorder — aparat pentru înregistrarea video pe casete). Se estimează că în prezent există peste 30 de modele de magnetoscoape, comercializate de 16 firme producătoare[2]. Inconvenientul constă în faptul că o înregistrare făcută pe un magnetoscop nu poate fi citită decît pe același tip de aparat, deci că videobenzile nu sînt compatibile, adică nu pot fi redate decît cu ajutorul unui aparat compatibil cu cel pe care s-a făcut înregistrarea[3]. Lipsa unei normalizări în acest domeniu este un inconvenient mare pentru profesori, deoarece îi împiedică să împrumute o videocasetă (sau videobandă) ori s-o copieze. Întrucît la noi în țară nu se realizează încă magnetoscoape, în mod sigur atunci cînd se vor produce se va ține seama de acest lucru, reliefat, de altfel, în toate țările.

Maniera proprie de realizare a videobenzii ne dezvăluie funcțiile limbajului specific al acestui mijloc, audiovizual prin excelență, în care imaginea, mișcarea, cuvîntul, zgomotul real, muzica se îmbină armonios pentru a comunica idei, informații, emoții, sentimente și a contribui la dobîndirea unor cunoștințe, deprinderi, atitudini.

Videobanda are, în primul rînd, o funcție *informativ-formativă*, contribuind direct la realizarea procesului de cunoaștere a realității obiective. Prin conținutul său și prin maniera de redare a acestuia, videobanda oferă elevilor senzații privind obiectele și fenomenele lumii reale (mărime, culoare, zgomot etc.) ca primă etapă a procesului de cunoaștere. Reflectarea acestor obiecte și fenomene în momentul în care acționează asupra receptorilor, percepția constituie următorul pas în procesul de cunoaștere. Senzațiile, percepțiile și reprezentările (realizate și cu ajutorul videobenzii) stau la baza gîndirii ca formă superioară de reflectare în mintea elevilor a realității și ca etapă fundamentală în procesul de cunoaștere.

Stările și procesele afective, emoționale, sentimentele pot fi provocate la elevi, în timpul vizionării unei videobenzi, printr-o înaltă cunoaștere a posibilităților expresive ale tehnicii video.

Dacă videobanda este concepută pe baza unor cerințe psihopedagogice, dacă conținutul ei corespunde unor criterii expresive, videobanda poate determina la elevi o atitudine afectivă față de ideile din conținut și de valoarea lor morală, poate stimula adoptarea unor atitudini și formarea unor sentimente.

Prin posibilitatea pe care o oferă magnetoscopul de a relua de mai multe ori o secvență, videobanda are și o *funcție de referință*. Astfel, unele videobenzi se concep pentru a determina învățarea unei meserii, efectuarea ireproșabilă a unor operații, adoptarea unei poziții corecte la lucru sau compunerea și descompunerea în piese a unui aparat, soluții de depanare etc., avînd posibilitatea de a repeta unele mișcări, gesturi, operații pînă la deplina însușire a tuturor etapelor acestora; poate prezenta un model de efectuare a tuturor acestor operații și avînd posibilitatea de a-l vedea și revedea ori de cîte ori este nevoie, videobanda devine un model de referință la care se apelează cu încredere. De asemenea, videobanda, avînd putința de a înregistra, în direct, orice fapt, eveniment, întîmplare, orice situație, exact așa cum se desfășoară, devine un suport inestimabil pentru efectuarea unor studii de caz. O situație autentică, o situație care necesită o informare satisfăcătoare, o situație-problemă sau o situație „totală"[4] în care se prezintă toate faptele, pot fi analizate, dezbătute, interpretate avînd o bază autentică de referință: videobanda. Magnetoscopul și videobanda se dovedesc a fi instrumente utile în folosirea metodei studiului de caz oferind membrilor unui grup posibilitatea de a descoperi conexiuni și interrelații, de a surprinde cauze și efecte, de a analiza cazul înregistrat pe banda video sub toate aspectele.

[2] T. Mucica, M. Perovici, *Universul mijloacelor audiovizuale*, Editura Albatros, București, 1982, p. 210

[3] Gerard Betton, *Audio-Visuel, moyens, arts et tachniques*, Paris, 1972, p. 195.

[4] Pierre Lebel, *Audio-Visuel et pèdagogie, films diapozitives, magnetoscope*, Les Editions ESF, Paris, 1979, p. 41.

De fapt, unul din elementele care contribuie la creşterea potenţialului pedagogic al tehnicii video este acela de a putea fixa pe videobandă fapte, procese, evenimente care pot fi studiate chiar în momentul în care se produc sau pot fi reluate după caz.

Videobanda are şi o *funcţie de perfecţionare*. O lecţie, o operaţie chirurgicală, o tehnică de lucru, o experienţă specială, un comportament, pot fi înregistrate, exact în modul firesc, normal, în care au loc. Videobanda poate fi apoi proiectată, oprită pe secvenţe, discutată pe fragmente, reluată şi analizată în vederea perfecţionării unei activităţi. De asemenea, pentru acele meserii în care noutăţile intervenite într-un timp relativ scurt se cer însuşite rapid, videobanda constituie un mijloc eficient de perfecţionare.

În procesul instructiv-educativ, cu ajutorul videobenzii se pot înregistra unele lecţii, aşa cum se desfăşoară ele, într-o clasă, numai cu elevii şi cu profesorul ei, fără nici o persoană străină, videobanda constituind un mijloc deosebit de important la perfecţionarea activităţii didactice. Lecţia înregistrată pe videobandă este apoi analizată în cadrul comisiilor metodice, sau la un schimb de experienţă, putînd fi prezentată pe fragmente, analizată pe probleme.

Din discuţiile pe care le-am purtat cu profesorii Şcolii Nr. 85 din Bucureşti, în anul şcolar 1983, cu ocazia unui schimb de experienţă cu directorii din Sectorul 2 din Capitală, din propriile noastre observaţii la acţiunile de perfecţionare organizate cu astfel de prilejuri, am constatat că, la început, ştiind că se face înregistrarea lecţiei, profesorul nu se comportă în mod firesc, în schimb elevii nu erau influenţaţi deloc de acest sucru. Cu timpul, emoţiile şi starea de tensiune au trecut, iar lecţia s-a desfăşurat în mod firesc.

Este adevărat însă că apoi, la discutarea lecţiei, surpriza cea mai mare este adesea a profesorului care vede că unele probleme le-a tratat altfel decît şi le-a propus, că uneori ţinuta sa a lăsat de dorit, că nu totdeauna a fost atent la ceea ce au făcut şi ceea ce au spus elevii etc. S-a văzut astfel că obiectivitatea videobenzii în astfel de situaţii este necruţătoare. Un schimb de experienţă pe baza unor lecţii înregistrate pe videobandă aduce mult mai multe elemente în discuţie decît o simplă analiză a unei lecţii asistate şi contribuie, în mai mare măsură, la perfecţionarea activităţii didactice.

Videobanda, spre deosebire de orice alt mijloc audiovizual, are şi o *funcţie de autoobservare*. Este pentru prima dată cînd cineva se poate autoobserva şi altfel decît folosind metoda introspecţiei. Cu ajutorul videobenzii oricine îşi poate analiza propriile acţiuni, gesturi, manifestări, comportamente exact aşa cum au ele loc, fără nici o intervenţie modificatoare.

Magnetoscopul şi videobanda permit „unei grupe sau unei colectivităţi să fie confruntată imediat cu propria sa imagine şi propriile cuvinte. Ceea ce vedem în mod obişnuit pe ecran sînt mereu alţii sau noi înşine după cîteva zile sau adesea cîteva săptămîni sau luni, adică un semi-străin cu care nu ne identificăm decît parţial... Un individ confruntat cu propria sa conduită evoluează către o conştiinţă ascuţită a problemelor sale“[5].

Autoobservarea, autoscopia cu ajutorul videobenzii contribuie la autocunoaştere şi la automodelarea personalităţii. De asemenea, autoscopia „poate servi actorului care repetă, elevului care studiază muzica, ucenicului care învaţă meseria, handicapatului care se reeducă, ea este valabilă pentru orice persoană care acceptă să-şi examineze gesturile, atitudinea, comportamentul, limbajul, vocea cu intenţia de a le cunoaşte sau de a le face să evolueze“[6].

Îmbinînd posibilitatea de autoobservare cu cea de perfecţionare, videobanda are şi o *funcţie de corijare*. Permiţînd înregistrarea unei situaţii, întîmplări la modul firesc în care se desfăşoară, videobanda oferă „oglinda“ gesturilor, atitudinilor, comportamentelor care s-au manifestat cu acel prilej. Participanţii care au fost mai întîi „actori“, luînd parte directă la acţiune au apoi posibilitatea să observe ca „spectatori“ cum se comportă „cei“ din imagine. Propria imagine privită pe videobandă încîntă uneori, dezamăgeşte adesea. În observaţia de sine fiecare ar dori să constate că şi în realitate arată, se comportă, se mişcă, gesticulează conform imaginii ideale pe care o are despre sine. În fapt, îşi dă seama de anumite gesturi necontrolate, ticuri, repetări, poziţii necorespunzătoare etc.

Dar nu numai conduita, comportamentele, se pot corija, ci şi modul cum se efectuează o operaţie în timp ce se învaţă o meserie, modul cum se pronunţă în timp ce se studiază o limbă străină, modul cum se ţine o unealtă în mînă, modul cum se acţionează asupra unui aparat etc... etc.

În general, acestea sînt doar cîteva din funcţiile pedagogice ale videobenzii. Ele au fost desprinse pe baza unor activităţi şi cercetări organizate la Laboratorul de tehnologie didactică al Universităţii din Bucureşti, ca şi în urma observaţiilor prilejuite de vizionarea unui număr de 58 videobenzi din 14 ţări, cu ocazia reuniunilor internaţionale din R.P. Ungară, de la Veszprem (1982) şi Budapesta (1984). Desigur că cercetările viitoare vor mai găsi poate şi alte valenţe, alte avantaje, alte contribuţii ale acestui mijloc modern de învăţămînt, în momentul în care el va fi folosit pe o scară largă, la noi în ţară, în procesul de predare-învăţare.

[5] Guy Gauthier, *Vers la vidéo-animation*, Paris, 1975, p. 83.

[6] Pierre Lebel, op. cit., p. 10.

Posibilităţi de optimizare a activităţilor de educaţie fizică din grădiniţe

Prof. CĂLIN DRĂGOI
psiholog la Casa de copii Lipova
ALBINICA RUSU, MARCELA CÎMPIAN,
ANA-MARIA ZILAHI
educatoare la Grădiniţa cu Program Săptămînal „Sere" din Arad

UNA DINTRE CELE MAI IMPORTANTE CATEGORII de activităţi din grădiniţă este educaţia fizică. Ea contribuie substanţial la întărirea sănătăţii, la fortificarea organismului, la formarea unor deprinderi motrice variate, la petrecerea în mod util a timpului liber, la stimularea autoconducerii şi autoorganizării [*5*, p. 11—12], la stabilizarea unor habitus-uri de igienă şi la cultivarea unor calităţi motrice (în special) şi voliţionale [*4*, p. 5; *3* p. 13; *9*, p. 7], într-un cuvînt la dezvoltarea personalităţii copiilor în ansamblul ei [*6*, p. 3, 6; *7*, p. 9]. În ultima perioadă se înregistrează preocupări constante ale specialiştilor şi cadrelor didactice de a găsi acele modalităţi de intervenţie care să faciliteze valorificarea integrală a multiplelor valenţe formative ale activităţilor din această categorie.

În acest context, prezentăm cîteva dintre posibilităţile de optimizare a desfăşurării activităţilor de educaţie fizică din grădiniţă. Datele şi concluziile formulate se bazează, în principal, pe rezultatele concrete obţinute în urma desfăşurării unei lungi serii de activităţi cu caracter experimental, în perioada 1982—1984 în Grădiniţa cu Program Săptămînal „Sere" din Arad şi se înscriu, desigur, pe coordonatele aceloraşi preocupări de a contribui la cristalizarea unor modalităţi de organizare şi desfăşurare a activităţilor de educaţie fizică din grădiniţă, care să permită sporirea semnificativă a „performanţei" preşcolarilor. Performanţă în sensul de dezvoltare generală armonioasă, de realizare a unui echilibru constant între dezvoltarea fizică şi evoluţia psihică (avem în vedere mai ales nivelul afectiv, motivaţional-participativ şi aspectele legate de reglajul deliberat al laturii comportamental-reacţional).

Nu ne propunem o abordare exhaustivă a problematicii. Am punctat doar unele aspecte pe care le considerăm relevante şi am menţiona o serie de procedee, metode de lucru şi căi de intervenţie educaţională care permit, fără a presupune investiţii substanţiale sau condiţii de lucru deosebite, sporirea eficienţei activităţilor de educaţie fizică.

Studiul nostru este axat, în mod deosebit, pe *prezentarea a trei probleme* pe care le considerăm importante — care constituie, totodată, o parte a obiectivelor principale ale cercetării* (urmînd ca celelalte aspecte să fie prezentate ulterior):

(*1*) Posibilităţi de îmbunătăţire a structurii activităţilor de educaţie fizică;

(*2*) modalităţile de realizare a planificări anuale (conţinutul şi succesiunea „temelor" activităţilor de educaţie fizică pentru toate cele trei grupe de vîrstă);

(*3*) sporirea funcţionalităţii documentelor şcolare necesare educatoarei (proiectele de tehnologie didactică şi fişele de urmărire a evoluţiei preşcolarului).

ACTIVITĂŢILE DE EDUCAŢIE FIZICĂ DIN GRĂDINIŢĂ: STRUCTURĂ ŞI CONŢINUT

1. Modelele (descrierile) regăsibile în literatura de specialitate, ca şi analiza critică a modalităţilor de organizare şi desfăşurare a activităţilor de educaţie fizică utilizate preponderent în practica pedagogică[1] ne îndreptăţesc să avansăm ideea că, în pofida varietăţii de jocuri şi exerciţii la care se apelează, se observă încă persistenţa unor elemente de factură metodico-organizatorică ce diminuează „eficienţa" activităţilor şi care îşi au originea într-o serie de insuficienţe de organizare (ordonare şi dimensionare) a „momentelor" („verigilor", secvenţelor) activităţii. Astfel:

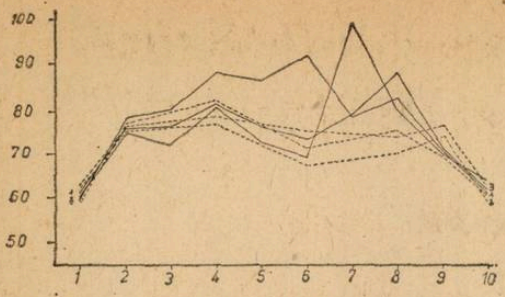
1.1. Se observă o *insuficientă valorificare a timpului efectiv de lucru*[2] (care este utilizat efectiv doar în proporţie de 40%—60%).

---

* În desfăşurarea cercetării am beneficiat de sprijinul preţios al întregului colectiv de cadre didactice de la Grădiniţa „sere" Arad. Dorim să mulţumim şi pe această cale tuturor celor care au contribuit, cu entuziasm şi competenţă la reuşita experimentului nostru şi mai ales tov. prof. Octavian Marcu şi educatoarelor, Florica Indreica, Elvira Stinghe, Florica Trutan, Sztarenki Agata şi Lucia Sabău.

[1] Într-o primă fază a cercetării au fost urmărite şi analizate peste 200 de *activităţi model* organizate în diferite grădiniţe de pe raza judeţului Arad cu grupe de copii de 3—4 ani, 4—5 ani şi 5—6 ani.

[2] Prin *timp efectiv de lucru* înţelegem intervalul în care preşcolarul execută efectiv o serie de *sarcini* formulate de cadrul didactic, timpul pe care copilul îl petrece *în mişcare*. Pentru stabilirea procentelor menţionate (care pot desigur suscita unele discuţii) a fost cronometrată durata momentelor în care membrii grupei păstrează o poziţie pasivă, care a fost ulterior raportată la durata totală a activităţii.



Graficul 1 — Curbele de efort înregistrate la grupele experimentale și de control (grupele de 5—6 ani)
——— *grupă experimentală*
▪▪▪▪▪▪▪▪ *grupă de control*
1,2,3: trimestre

1.2. Se observă, în numeroase cazuri, o anumită *monotonie a sarcinilor* didactice formulate (impuse) de educatoare, uniformizarea apărînd ca o rezultantă directă a unui nejustificat transfer în plan metodologic efectuat prin preluarea unor modalități de lucru specifice claselor I—IV. Preluarea și implementarea acestora (cu ușoare și neesențiale modificări) în munca cu preșcolarii are drept consecință imediată, inerentă, o anumită „rigidizare" a desfășurării activităților de educație fizică.

1.3. Se constată (dacă luăm în considerare nivelul curbelor de efort stabilite pentru grupele de control testate în cadrul cercetării efectuate) ca o consecință, firească am spune, a metodologiei utilizate în cazul activităților cu structură „clasică", *insuficienta stimulare* a preșcolarilor. Curbele de efort — chiar și în momentele de „vîrf de curbă" (*grafic 1*) — ilustrează concludent slaba solicitare a copiilor, datorată unor:

a) execuții efectuate la intervale prea mari de timp — lipsă de ritmicitate și slabă frecvență în execuție;

b) exerciții de dificultate mult sub nivelul posibilităților preșcolarilor din grupă;

c) predilecției vădite a cadrelor didactice pentru explicații prolixe, hipercorecte (verbalism)[3].

2. Structura „clasică" a activității nu este în măsură să permită — nici măcar în situația introducerii unei metodologii de lucru mai pretențioase — surmontarea dezavantajelor amintite. Două soluții ni se par posibile:

a) sporirea densității activității (idee vehiculată de altfel cu destulă insistență în literatura de specialitate) și

b) asigurarea unei *mai mari varietăți a sarcinilor didactice* pe care le are de executat preșcolarul.

2.1. Mărirea densității este, așa după cum aminteam, considerată de marea majoritate a autorilor consultați ca principala cale de optimizare a desfășurării activităților de educație fizică, estimîndu-se, în condițiile unei mai susținute (intensive) solicitări a preșcolarului, o sensibilă îmbunătățire a capacității de efort a acestuia și o mai rapidă și stabilă însușire a unor deprinderi motrice complexe.

Pentru învățămîntul preșcolar sporirea densității nu se rezumă (așa cum se poate proceda spre exemplu la alte niveluri de maturizare neuro-musculară) numai la amplificarea solicitărilor (atît în plan cantitativ — număr efectiv de execuții, modificarea gradului de dificultate al execuțiilor propriu-zise etc., cît și în plan calitativ) ci este necesară și stricta lor corelare cu factorii de dezvoltare specifici vîrstei, cu profilul dezvoltării psiho-motrice. În acest sens avem în vedere imposibilitatea „sportivizării" activității și limitarea necesară a modificărilor cantitative operate asupra parametrilor de dificultate ai exercițiilor.

Plecînd de la aceste premise, pentru vîrsta preșcolară prima problemă (și cea mai dificilă credem) este cea a stabilirii unui *optim de solicitare*, care implică luarea în considerare a cel puțin trei elemente definitorii pentru vîrsta preșcolară:

a) relativ redusa capacitate de efort intens (puternic) a copilului de 3—6 ani (vizibilă și în condițiile unor sarcini didactice care presupun o repetitivitate ridicată);

b) capacitatea evidentă de revenire rapidă a organismului după efort intens dar și lipsa de rezistență la efort prelungit;

c) aspectele de natură afectiv-motivațională cu influență puternică asupra laturii comportamentale, aspecte care impun, în cele mai multe cazuri, „realizarea" sarcinii formulate de adult nu numai prin prisma obiectivelor urmărite sau a coordonatelor de factură „tehnică" implicate în realizarea acestora, ci și luîndu-se în considerare elementele ludice menite să determine un mod pozitiv de raportare a copilului la solicitarea formulată de adult.

La toate acestea se adaugă necesitatea de a evita permanent suprasolicitarea, care poate avea efecte pronunțat negative (chiar dacă nu imediat constatabile).

2.2. Avînd în vedere aspectele menționate, sporirea densității activităților de educație fizică la nivel preșcolar se poate realiza, credem, numai în condițiile în care:

a) se procedează la o severă selecție a procedeelor utilizate, păstrîndu-se numai cele care corespund din punct de vedere calitativ (spre exemplu nesolicitînd, pentru

[3] Nu de puține ori necesitatea ca sarcinile pe care preșcolarul le are de efectuat să fie descrise „clar și concis, respectînd terminologia corectă" [4, p. 13] (necesitate obiectivă de altfel) degenerează într-o abundență de indicații de utilitate discutabilă (mai ales dacă avem în vedere particularitățile de vîrstă ale membrilor grupei).

învățarea și automatizarea unor grupuri de mișcări, efort excesiv sau efort monoton, redus ca intensitate dar continuu, de durată);

b) se realizează o dozare corectă a solicitărilor pe unitatea de timp (pe întreg parcursul activității) și modificarea intensității efortului pe care trebuie să-l depună preșcolarul prin alternarea frecventă a perioadelor de „vîrf de solicitare" cu perioade de „calm";

c) se realizează o îmbinare armonioasă a elementelor propuse pentru însușire cu elementele specifice de joc (cerință care presupune o simbioză reușită și nu — așa cum se întîmplă uneori — folosirea jocului ca un simplu „pretext" pentru stabilizarea unei deprinderi, situație în care efectele formative ale ansamblului de *reguli de joc — gîndite ca reguli de circumstanță și nu ca elemente avînd un rol funcțional* — se atrofiază substanțial).

2.3. Persistă încă, în rîndul teoreticienilor și practicienilor, controverse legate de structura activităților de educație fizică, o serie de noțiuni nefiind încă suficient delimitate conceptual, iar unele opinii — deși plecînd de la premise corecte, desprinse din practica de zi cu zi a educatoarelor — suferind de subiectivism și insuficientă fundamentare teoretică.

Pentru a evita posibile confuzii (în special de sorginte terminologică) vom considera „verigile" [*3*, p. 35] sau „etapele" activității ca *secvențe* distincte. Prin termenul de secvență[4] înțelegem intervalul de timp în care preșcolarul are de executat o anumită sarcină precizată de cadrul didactic. Numărul de secvențe dintr-o activitate este practic nelimitat, secvențele neidentificîndu-se cu „verigile" sau „etapele" din metodicile tradiționale.

Acestea, sînt de obicei, în pofida unor ușoare diferențe, mai mult de natură terminologică — regăsibile în mai toate lucrările: *(1)* organizarea grupei; *(2)* pregătirea organismului pentru efort; *(3)* (continuare a pregătirii organismului pentru efort) optimizarea pregătirii fizice; *(4)* formarea și consolidarea deprinderilor motrice de bază, aplicativ-utilitare împletite cu dezvoltarea calităților motrice; *(5)* exerciții de revenire după efort; *(6)* aprecieri asupra comportamentului copiilor [*3*, pp. 35—36]. Numărul secvențelor este determinat doar de natura și conținutul obiectivelor pe care și le-a fixat educatoarea.

O activitate se compune, prin urmare, dintr-un șir de secvențe care se succed, ordonate după anumite criterii, diferențiate una de cealaltă pe baza obiectivelor operaționale

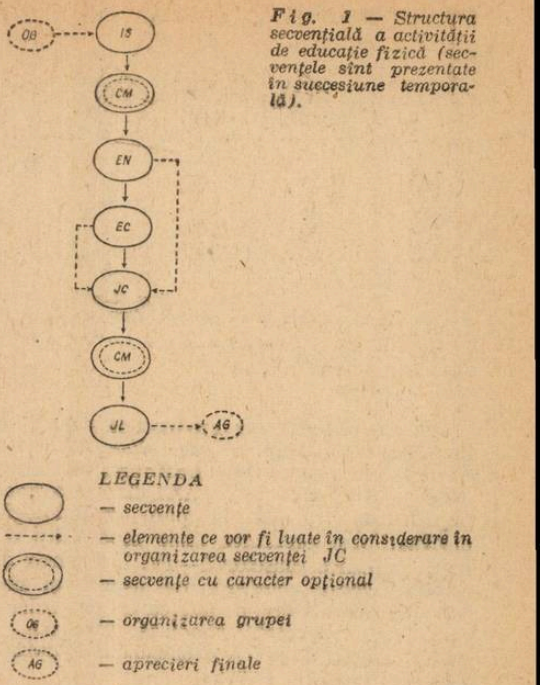


Fig. 1 — Structura secvențială a activității de educație fizică (secvențele sînt prezentate în succesiune temporală).

sau informaționale diferite avute în vedere de cadrul didactic.

4. Prin prisma considerațiilor anterior formulate, o activitate de educație fizică se poate organiza conform următoarei structuri secvențiale (fig. 1) pe care le prezentăm în succesiune temporală:

a) secvența *IS:* exerciții de influențare selectivă a aparatului locomotor (de pregătire a organismului pentru efort) [*3*, p. *35*]

b) secvența *CM:* exerciții pentru dezvoltarea unei calități motrice;

c) secvența *EN:* exerciții pentru învățarea unei deprinderi;

d) secvența *EC:* exerciții pentru consolidarea unei deprinderi anterior însușite;

e) secvența *JC:* joc pentru consolidarea și automatizarea deprinderilor din secvențele EN și EC;

f) secvență *CM:* joc de consolidare a motricității[5].

g) secvența *JL:* joc „liniștitor" (revenirea organismului după efort).

5. Spre deosbire de activitățile organizate după sistemul tradițional se observă în primul rînd un număr mai mare de „verigi", care presupun o solicitare mai intensă (dar și mai diversă) a preșcolarului. Analiza curbelor de efort înregistrate în perioada de experimentare a funcționalității structurii pro-

[4] Desigur, accepțiunea noțiunii pe care o propunem poate suscita controverse. Considerăm, însă termenul, mai mult funcțional pentru orice demers la nivel metodologic decît clasicele noțiuni de „verigă" sau „etapă" — noțiuni care, cel puțin din punct de vedere semantic, lasă loc unor posibile confuzii.

[5] Despre devotarea și consolidarea motricității au făcut referiri și Silvia Dima, Elena Firea, Elena Bojin, Ileana Sima, în „Jocuri și exerciții pentru dezvoltarea fizică a preșcolarilor", 1974.

PERFORMANȚELE INIȚIALE ALE PREȘCOLARILOR DIN GRUPELE EXPERIMENTALE ȘI DE CONTROL

Tabel 1.1: GRUPELE DE COPII DE 5—6 ANI (grupă experimentală)

VI	AMD	ERM	MDN	SIGMA	EP SIGMA	V	PS-AMD	PS-AMD
VI01	52.545	± 1.045	50.000	4.903	± 0.739	9.331%	49.849	55.241
VI02	28.818	± 1.699	30.000	7.971	± 1.201	24.659%	24.435	33.201
VI03	19.955	± 1.303	20.000	6.112	± 0.921	30.628%	16.594	23.316
VI04	90.182	± 2.988	90.500	14.017	± 2.113	15.543%	82.473	97.891
VI05	264.500	±15.371	268.50	72.093	±10.868	27.303%	224.388	303.702
VI06	53.682	± 3.433	49.000	16.103	± 2.427	29.997%	44.925	62.539

Tabel 1.2.: GRUPELE DE COPII DE 5—6 ANI (grupă de control)

VI	AMD	ERM	MDN	SIGMA	EP SIGMA	V	PS-AMD	PS AMD
VI01	51.160	± 0.911	50.000	4.556	± 0.644	8.905%	48.810	53.510
VI02	27.240	± 1.234	28.000	6.170	± 0.872	22.650%	21.657	30.434
VI03	19 680	± 1.107	19.000	5.538	± 0.783	28.140%	16.824	22.536
VI04	91.280	± 2.246	90.000	11.230	± 1.588	12.302%	85.486	97.074
VI05	262.520	± 9.179	263.000	45.899	± 6.491	17.484%	238.839	286.201
VI06	67.520	± 4.430	68.000	21.702	± 3.069	32.141%	56.323	78.717

PERFORMANȚELE FINALE ALE PREȘCOLARILOR DIN GRUPELE EXPERIMENTALE ȘI DE CONTROL

Tabel 2.1: GRUPELE DE COPII DE 5—6 ANI (grupa experimentală)

VI	AMD	ERM	MDN	SIGMA	EP. SIGMA	V	PS-AMD	PS-AMD
VI01	48.056	± 0.372	48.000	1.263	± 0.531	3.289%	47.097	49.015
VI02	36.053	± 1.721	39.000	7.504	± 1.217	20.813%	31.613	40.493
VI03	39.211	± 3.270	34.000	14.253	± 2.312	36.349%	30.775	47.647
VI04	112.222	± 3.524	112.500	14.949	± 2.491	13.320%	103.131	121.313
VI05	286.682	±10.663	283.000	46.470	± 7.588	16.212%	259.122	314.142
VI06	40.944	± 2.585	39.500	10.967	± 1.827	26.785%	34.275	47.613

Tabel 2.2: GRUPELE DE COPII DE 5—6 ANI (grupa de control)

VI	AMD	ERM	MDN	SIGMA	EP SIGMA	V	PS-AMD	PS-AMD
VI01	54.438	± 0.709	54.000	2.839	± 0.501	5.512%	52.609	56.267
VI02	24.167	± 1.223	23.500	5.190	± 0.875	21.475%	21.012	27.322
VI03	24.389	± 2.035	25.000	8.634	± 1.439	35.401%	19.139	29.639
VI04	95.533	± 3.115	96.000	12.063	± 2.202	12.627%	87.497	103.569
VI05	235.111	± 9.239	239.000	39.196	± 6.532	16.671%	211.275	258.974
VI06	53.500	± 1.793	52.500	6.708	± 1.267	12.538%	48.875	58.125

puse (grafic 1) relevă menținerea „vîrfurilor" de solicitare la un nivel acceptabil și un „plafon" general mai ridicat de efort (fără a depăși însă valori care ar conduce la suprasolicitarea copilului).

Analiza comparativă a rezultatelor obținute la o serie de teste pe preșcolari din grupe cu care a fost experimentat un program de activități de educație fizică organizate după structura descrisă și copii din grupe cu care s-a lucrat după sistemul clasic (tabelele 1 și 2)[6] probează efectele pronunțat pozitive ale sporirii densității și diversificării sarcinilor formulate de educatoare, mai ales în ceea ce privește dezvoltarea calităților motrice (în special îndemînarea și viteza de reacție).

6. Concluzii. Fără a proceda la o analiză mai nuanțată a datelor de teren, se poate afirma că:

a) Modalitatea tradițională de organizare a activităților de educație fizică din grădinițe este susceptibilă de îmbunătățiri substanțiale, atît din punct de vedere „can-

[6] Deoarece spațiul nu ne permite o prezentare integrală a datelor de teren obținute cu ocazia experimentului nostru, ne vom limita doar la menționarea performanțelor obținute de copiii în vîrstă de 5—6 ani (renunțînd la aducerea în discuție a rezultatelor obținute de grupele de vîrstă mai mică) la debutul experimentului și după parcurgerea ciclu-

rilor de activități preconizate de autori. Probele care au servit la investigarea grupelor experimentale și de control (grupe a căror „echivalență" [1, pp.161—162] inițială este evidentă) sînt în general utilizate și de alți autori [2, pp. 22—25; 3, pp. 12—13; 8, p. 49—129].

Tabel 3: CODIFICĂRILE UTILIZATE ÎN TABELELE 1 ŞI 2

VI	= probele utilizate pentru testarea preşcolarilor
VI01	= alergare de viteză (distanţă: 20 m — timp evaluat în zecimi de secundă)
VI02	= extensii ale trunchiului din culcat înainte, cu mîinile la cap (număr absolut)
VI03	= ridicarea picioarelor întinse la verticală, din culcat pe spate (număr absolut)
VI04	= săritura în lungime de pe loc (în centimetri)
VI05	= aruncare cu ambele mîini de deasupra capului (săculeţ cu nisip în greutate de cca. 0.500 kg. — distanţa în centimetri)
VI06	= „căţărarea" pe spaliere (urcare, deplasare de-a lungul spalierelor, coborîre — timp măsurat în secunde)
AMD	= medie aritmetică
ERM	= eroarea probabilă a mediei
MDN	= mediana
SIGMA	= abatere standard
EP. SIGMA	= eroarea probabilă a abaterii standard
V	= coeficient de variabilitate
P PS-AMD	= praguri de semnificaţie a mediei.

titativ" (grad de solicitare efectivă a preşcolarilor) cît şi din punct de vedere „calitativ" (natura şi conţinutul sarcinilor didactice formulate de educatoare). Structura arhicunoscută a activităţilor de educaţie fizică se dovedeşte deficitară, nepermiţînd valorificarea integrală a valenţelor formative ale intervenţiilor de acest tip.

b) Modalitatea de lucru experimentată de noi (chiar dacă presupune din partea educatoarei un plus de efort de concepţie şi chiar dacă nu reprezintă o soluţie finală, definitivă) contribuie într-o măsură deloc neglijabilă la dezvoltarea fizică armonioasă a preşcolarului (şi în special la antrenarea şi stimularea dezvoltării calităţilor motrice de bază).

c) Generalizarea unei maniere de desfăşurare a activităţilor de educaţie fizică de genul celei propuse de noi implică modificări la nivel metodologic şi regîndirea unor procedee care, prin repetare îndelungată au devenit „locuri comune" ale demersurilor teoretice operate anterior în domeniu. O astfel de întreprindere se dovedeşte însă, prin prisma rezultatelor obţinute, chiar dacă anevoioasă, imperios necesară ca o primă etapă, obligatorie şi esenţială, a oricărei tentative de optimizare a modului de desfăşurare a activităţilor de educaţie fizică din grădiniţă.

BIBLIOGRAFIE

1. Claparède, E., *Psihologia copilului şi pedagogia experimentală*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică 1975.
2. Dungaciu, P., *Aspecte ale antrenamentului modern în gimnastică*. Bucureşti, Editura Sport-Turism, 1982.
3. Firea, E., *Metodica educaţiei fizice şcolare şi învăţămîntul preşcolar, primar, gimnazial*, Bucureşti, Institutul de Educaţie Fizică şi Sport, 1979.
4. Ivan, E., *Educaţia fizică în grădiniţă*, Editura Sport-Turism, Bucureşti, 1976.
5. Login, M., Mitra G., Voda, M., *Metodica pregătirii educaţiei fizice pentru clasele I—IV*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1973.
6. Login M., Stoicescu, A., *Îndrumător metodic. Educaţia fizică la clasele I—IV*. Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1982.
7. Mitra, G., Mogos, A., *Metodica educaţiei fizice şcolare*, Bucureşti, Editura Sport-Turism, 1980.
8. Nicu, A., Focşăneanu, A., Paraschiv, V., *Potenţialul biomotric al preşcolarilor*, Bucureşti, Centrul de Cercetări pentru Educaţie Fizică şi Sport, 1979.
9. Scarlat, E., *Lecţia de educaţie fizică. Metode şi mijloace*. Bucureşti, Editura Sport-Turism, 1981

De la învăţarea citirii la munca intelectuală

RECENTA lucrare *De la învăţarea citirii la munca intelectuală** apărută sub semnătura profesorului arădean GRIGORE ŞARLĂU, se adresează cu deosebire învăţătorilor şi constituie o pledoarie pentru importanţa învăţării limbii române în dezvoltarea personalităţii umane. „Stăpînirea funcţiilor limbii se face prin exerciţii" care încep din familie şi se continuă în mod organizat în procesul de învăţămînt. Competenţele la care se ajunge prin învăţarea limbii materne sînt citirea, scrierea, observarea, conceptualizarea, imaginarea ori cercetarea, care primesc note distincte în funcţie de particularităţile individuale ale elevilor. În lucrare este subliniat rolul factorilor motivaţionali în optimizarea procesului de învăţămînt şi, implicit, în sporirea performanţelor intelectuale ale elevilor.

Privind acţiunea educativă în perspectiva formării personalităţii capabile de autoinstruire, autorul stăruie asupra valorii formării deprinderilor de muncă intelectuală, proces complex care are ca moment de debut învăţarea elevilor să citească conştient şi activ. Educatorul care urmăreşte acest obiectiv va găsi mijloace adecvate în raport cu elevii şi clasa pentru scoaterea citirii din starea de pasivitate prin tehnici adecvate de stimulare a interesului elevilor, stimulare a lecturii, programare a timpului, notarea ideilor principale.

Abilitatea de muncă intelectuală se concretizează şi verifică prin actul elaborării de lucrări personale, care e un obiectiv mai îndepărtat al activităţii educative. Stăpînirea tehnicilor de colectare a informaţiilor, documentare bibliografică şi elaborare a planului lucrării solicită o muncă îndelungată şi temeinică.

Autorul recurge la analiza mijloacelor de care dispune învăţătorul pentru învăţarea limbii române: planul de învăţămînt, programa, manualele şi metodicile de specialitate. Sînt sesizate aspectele moderne ale manualelor de citire utilizate în primele patru clase. (O notă critică privind resursele educative ale manualelor şi îmbunătăţirea lor pentru a le mări valoarea educativă şi instrumentală în activitatea de învăţare a limbii române ar fi accentuat valoarea lucrării pe care o prezentăm, prin opiniile autorului şi confruntarea de idei. Progresul pedagogic este indisolubil legat de confruntarea de idei.)

Preocupat de ideea de a oferi învăţătorilor modele de activitate practică, autorul abordează problema realizării metodico-didactice a unor lecţii de citire prin exemple ca: *„Bun venit, vară!"* — clasa I, lecţia de citire explicativă *„Părul"* — clasa a II-a,

(Continuare în p. 61)

Prof. VASILE MAN

* Grigore Şarlău, *De la învăţarea citirii la munca intelectuală*, 1984. 108 p. Litera, Bucureşti,

Sistematizarea recapitulării materiei la geometrie, în clasa a X-a

Prof. PETRUȚA GĂZDARU
Inspector de specialitate — Inspectoratul școlar al Municipiului București
Prof. CORNELIA SEGĂRCEANU
Liceul Industrial Nr. 4 „Energetic" din București

ÎN CADRUL ORELOR REPARTIZATE pentru sistematizarea cunoștințelor de matematică din treapta I, recapitularea materiei la geometrie reprezintă unul din principalele obiective. Avînd în vedere, conținutul complex al acestui capitol, predat de-a lungul a doi ani de studiu, lecțiile destinate sistematizării necesită, firesc, o pregătire minuțioasă, cu abordarea temelor într-o manieră nouă, diferită de aceea a unei predări obișnuite, impunîndu-se un mai pronunțat caracter formativ. În general, nu se poate vorbi de un tip standard de oră pentru lecții de sinteză, așa încît realizarea ei constituie un prilej de împletire a metodelor și procedeelor de instruire, bazate pe modelare, pe dezvoltarea capacității de analiză, sinteză și generalizare a elevilor, pe accentuarea caracterului formativ, interdisciplinar al obiectelor de învățămînt și pe aplicabilitatea acestora în practică.

Pregătirea și realizarea orelor pentru prezentarea sintetică a unei teme sau a unui capitol cuprinde, de fapt, mai multe etape. Vom enumera, aici, etapele pe care le-am parcurs de-a lungul unor ani, precum și o serie de mijloace și procedee folosite care, în urma adaptării lor la condițiile concrete specifice fiecărei generații de elevi, ne-au condus la *modelul de organizare a recapitulării pe care îl prezentăm, fără a susține prin aceasta că este și unicul posibil.* Poate fi o sugestie pentru un *tip de lecție* atît de disputat și care, practic, nu apare în literatura de specialitate, așa cum sînt prezentate celelalte tipuri de lecție.

Dar, iată, acum, etapele:

Etapa I: *Conceperea, de către profesor, a structurii desfășurării lecțiilor de sinteză* în conformitate cu programa, cu numărul de ore afectat recapitulării și cu ponderea noțiunilor de geometrie necesare culturii matematice a elevului, pentru dezvoltarea raționamentului logico-deductiv, precum și a pregătirii concursului de admitere în treapta a II-a. În această etapă, profesorul stabilește, adecvat nivelului clasei și pregătirii diverselor grupe de elevi:

1) planul amănunțit de recapitulare, care cuprinde acele noțiuni, propoziții, conexiuni din mulțimea — prea mare — însușită în anii de studiu și care se impun subliniate, pentru a fi reținute;

2) metodele și mijloacele ce vor fi folosite;

3) probleme și exerciții semnificative sau de sinteză, care să ilustreze sau să cuprindă în rezolvarea lor cît mai multe din subiectele aflate în planul recapitulării;

4) confecționarea de material didactic sau a unor mijloace de învățămînt utile în lecțiile respective (diapozitive, folii, planșe etc.)

Etapa a II-a: *Se comunică elevilor modul de desfășurare a recapitulării:*

a) timp efectiv pentru lecții;

b) timpul și ritmul necesar pregătirii;

c) planul de recapitulare — eventual, cu o motivare a alegerii temelor și apoi folosirea diferențiată a acestora;

d) bibliografia amănunțită — se indică paginile și problemele din manual pentru fiecare subtemă, numărul problemei și pagina din culegerile de probleme folosite în mod curent;

e) enunțul unor exerciții, probleme sau întrebări date, fie sub formă de propoziții, fie sub formă de tablouri, scheme, unele necompletate, altele completate parțial (vezi tablourile recapitulative nr. 1—4), unde se pot iarăși specifica diferențieri de cerințe.

Etapa a III-a: *Controlul schemelor și tablourilor recapitulative* — de preferat ale tuturor elevilor — cu cîteva zile înainte de începerea lecțiilor de sinteză. Prin această etapă se urmărește pe de o parte, cunoașterea stadiului de pregătire a elevilor, pe de altă parte

Tabloul recapitulativ nr. 1

Nr. crt.	Denumire. Definiție. Notație	Clasificare	Aspect grafic	Elemente de bază: Denumire	Elemente de bază: Relații între elementele de bază	Criterii de congruență	Elemente remarcabile: Linii	Elemente remarcabile: Puncte	Elemente remarcabile: Relații cu elementele de bază
1	Dreaptă		d	Punte abscisă	$A \quad M \quad B$ M între A și B $x_A < x_M < x_B$				
2	Semi-dreaptă	Închisă Deschisă	$[$ $($	Originea	$O \quad d$ $A, B \in s \Rightarrow O \notin (AB)$ $A, B \notin d, A \in s, B \notin s \Rightarrow$ $\Rightarrow O \in (AB)$				
3	Segment	Închis: $[AB]$ Deschis: (AB)	$A[\!\!-\!\!-\!\!-\!\!-]B$ $A(\!\!-\!\!-\!\!-\!\!-)B$		$AB = \lvert x_B - x_A \rvert$ AB – Distanța dintre A și B	$(AB) \equiv (CD)$ $\Leftrightarrow AB = CD$		$A \quad M \quad B$ M – mijlocul segm. AB $AM = MB$	$AM = \frac{AB}{2}$ $x_M = \frac{x_A + x_B}{2}$
4	Triunghi	După unghiuri După laturi		Vîrf Unghi Latură	1) O latură este mai mică de cît suma celorlalte două și mai mare de cît diferența lor. $\lvert b-c \rvert < a < b+c$ 2) $A > B \Leftrightarrow B > b$ 3) $a^2 = b^2 + c^2 - 2bc \cos A$ 4) $\frac{a}{\sin A} = \frac{b}{\sin B} = \frac{c}{\sin C}$ 5) $\hat{A} + \hat{B} + \hat{C} = 180°$	L.U.L U.L.U L.L.L	Înălțimea: AA' $AA' \perp BC$	Ortocentru Intersecția înălțimilor	$h_a = \frac{2}{a}\sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}$ $h_a = b \sin C = c \sin B$
							Mediană: AA_1	Centru de greutate	
							Mediatoare: t		$R = \frac{abc}{4S}$; $\frac{a}{\sin A} 2R$
							Bisectoare: AA'		$r = \frac{S}{p}$; $r = (p-a)\operatorname{tg}\frac{A}{2}$
							Linie mijlocie: DE		Paralelă cu a treia latură $DE \parallel BC$; $DE = \frac{BC}{2}$
							Dreapta lui Euler	Centrul cercului lui Euler	
							Dreapta lui Simson		

crearea posibilităților ca profesorul să efectueze unele eventuale restructurări eficiente a lecției în timp util. Acest control se raportează la concepția inițială, asigurîndu-se conexiunea inversă și timpul necesar corectării temei, astfel încît randamentul lecției crește substanțial.

Etapa a IV-a: *Desfășurarea efectivă a orelor.*

Etapa a V-a: *Concluzii asupra proiectării sintezei și rezultatele obținute. (Vezi tabelul nr. 1).*

Modul de completare al tabloului recapitulativ nr. 1

a) Cuprinde cea mai mare parte a noțiunilor de bază din geometria plană, în spațiu și relațiile trigonometrice dintr-un triunghi dreptunghic sau oarecare.

b) Întrucît desfășurarea, prin completare, atît în lungul cît și în latul foii, este mare, tabloul poate fi secționat pe categorii de figuri și realizat pe foi duble (existente în comerț), fiecare foaie cuprinzînd o categorie. De exemplu: drepte, semidrepte și segmente pe o pagină, triunghiurile pe altă pagină etc., păstrînd însă pe orizontală, rubricația integrală.

c) Scrierea va fi făcută îngrijit și ordonat, dar cu caractere mici, pentru a putea cuprinde mai ușor corelațiile existente între figuri, proprietăți, iar structurarea să fie într-adevăr utilă.

Rubricile 1 și 2 — se folosește numerotarea cu cifre arabe pentru a indica, în ordine, următoarele figuri: *1 — dreapta; 2 — semidreapta; 3 — segment; 4 — triunghi; 5 — poligoane; 6 — patrulatere; 7 — cerc; 8 — prisma; 9 — cilindru; 10 — piramida; 11 — conul; 12 — trunchi de piramidă; 13 — trunchi de con; 14 — sfera.*

Rubrica 3 — nu se detaliază clasificarea triunghiurilor, deoarece aceasta apare în tabloul 2; se scrie doar modul de clasificare după laturi și unghiuri. Dacă profesorul consideră necesar, poate cere elevilor să conceapă singuri un tablou care să conțină paralelogramul și trapezul, așa cum s-a procedat la triunghiuri.

Tabloul nr. 1 face parte din cele completate parțial, care sugerează elevului cum să lucreze în continuare. La *rubrica 7*, de exemplu, trasarea celor două linii marchează delimitarea cerințelor minime; ceea ce urmează sub cele două linii se adresează celor care au preocupări deosebite pentru matematică. De asemenea, elevul este stimulat să sesizeze că anumite rubrici sînt necompletate pentru că nu există situațiile respective în dreptul figurii (de *exemplu, rubricile 6* și *7* la „dreaptă"), iar altele sînt intenționat lăsate așa. De exemplu, nu s-au scris definițiile majorității figurilor, nici notațiile, aspectul grafic sau toate relațiile (ex. $A \in d$ — relație de apartenență între punctele dreptei și dreaptă), pentru că acest tablou reprezintă un ghid al recapitulării, și în același timp un mijloc de diversificare a conexiunilor și de mărire a puterii de analiză și sinteză.

Pentru celelalte figuri enumerate la *completarea rubricii 1*, elevii vor proceda în același mod. Se indică numai faptul că *rubricii 6*, la figurile geometrice din spațiu, i se schimbă denumirea și va deveni „desfășurare", iar

Tabloul RECAPIPULATIV nr. 2
(CLASIFICAREA TRIUNGHIURILOR ŞI RELAŢII ÎNTRE ELEMENTELE DE BAZĂ)

Clasificare: după unghiuri / după laturi	oarecare $a\neq b,\ a\neq c,\ b\neq c$	isoscel $b=c$	echilateral $a=b=c$
Ascuţitunghic $\hat{A}<90$ $\hat{B}<90$ $\hat{C}<90$	 $\hat{A}>\hat{B} \Leftrightarrow a>b$ $\lvert b-c\rvert<a<b+c$ $\lvert a-c\rvert<b<a+c$ $\lvert a-b\rvert<c<a+b$ $\hat{A}+\hat{B}+\hat{C}=180$	 $45^\circ<B\equiv\hat{C}<90$ $b=c>\frac{a}{2}$	 $\hat{A}=\hat{B}\equiv\hat{C}=60$
Dreptunghic $\hat{A}=90$	 $a>b$ $a>c$ $a^2=b^2+c^2$ $\hat{B}+\hat{C}<90$	 $b=c=a\sqrt{2}$ $\hat{B}\equiv\hat{C}=45$	
Obtuzunghic $\hat{A}>90$	 $a>b$ $a>c$ $a^2>b^2+c^2$ $\hat{B}+\hat{C}<90$	 $b=c>\frac{a}{2}$ $\hat{B}\equiv\hat{C}=45$	

în *rubrica 7 la „cere"* se trec şi unghiul la centru, unghiul înscris, interior, exterior, şi „suprafeţe" şi secţiuni remarcabile, în afară de linii şi puncte pentru figurile din spaţiu.

Tabloul RECAPITULATIV nr. 3
(ARIILE FIGURILOR PLANE MAI IMPORTANTE)

Nr. crt.	Figura geometrică şi denumirea	Aria: Formula de bază	Aria: Alte formule	Consecinţe
1	Pătrat	$\mathcal{A}=l^2$	$\mathcal{A}=\frac{d^2}{2}$ d - lungimea diagonalei	
2	Dreptunghi			
3	Paralelogram			
4	Triunghi 	$\mathcal{A}(ABC)=\frac{BC\cdot AA'}{2}=\frac{AC\cdot BB'}{2}=\frac{AB\cdot CC'}{2}$	$\mathcal{A}=\frac{ab\sin C}{2}$ $\mathcal{A}=\frac{abc}{4R}$ $\mathcal{A}=rp$ $\mathcal{A}=\sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}$ (formula lui Heron)	1. Aria triunghiului dreptunghic. $bc=ah \Rightarrow h=\frac{bc}{a}$ 2. Aria triunghiului echilateral $\mathcal{A}=\frac{l^2\sqrt{3}}{4}$ 3. Raportul ariilor a două triunghiuri asemenea $\frac{\mathcal{A}'}{\mathcal{A}}=\frac{k'r'}{kr}=k^2;\ \frac{B'}{B}=\frac{r'}{r}=k$
5	Trapez			
6	Romb			
7	Poligon regulat			1. Aria triunghiului echilateral în funcţie de R 2. Aria pătratului în funcţie de R 3. Aria hexagonului în funcţie de R 4. Suma distanţelor de la un punct la laturile unui triunghi echilateral este constantă

Tabloul recapitulativ nr. 2 este, deasemenea, completat parţial (numai cele două căsuţe încadrate cu linie mai groasă), iar elevul trebuie să descopere singur ceea ce i se cere pentru a-l completa.

Tabloul recapitulativ nr. 3 este gîndit în aceeaşi structură internă ca celelalte, dar este mai puţin dificil, deoarece cuprinde o arie de cunoştinţe ceva mai restrînsă.

Modul de comunicare: Profesorul poate prezenta tabelele îndeosebi, cu ajutorul unui retroproiector, pe folii pregătite dinainte, avînd posibilitatea prin aceasta să vizualizeze, în condiţii optime tablourile şi totodată să activeze întreaga clasă de elevi. (Vezi tabelul nr. 4). În dreptul ariei laterale se va face şi desfăşurarea corpului. În prima coloană se completează, în ordine: prisma oblică, prisma dreaptă, prisma regulată, cilindrul, piramida oarecare, piramida regulată, conul circular dar care nu este drept, conul circular drept, trunchiul de piramidă oarecare, trunchi de piramidă regulată, trunchiul de con circular drept, sfera şi submulţimi ale ei.

Corpurile de rotaţie se studiază sub forma unor exerciţii de aflare a ariei şi volumului obţinute prin rotirea unor figuri date şi în jurul unor drepte date. Sînt prezentate mai jos cîteva din aceste exerciţii, constînd din figura care se roteşte şi poziţia dreptei în jurul căreia se efectuează rotaţia: (vezi fig. 1 din pag. 36).

Exerciţiile propuse solicită atît cunoştinţe de geometrie cît şi de trigonometrie, cuprinse în tablourile recapitulative; unele, cum ar fi definirea funcţiilor trigonometrice într-un triunghi dreptunghic, apelează la cunoştinţele dobîndite în gimnaziu. Pentru rezolvare, se indică faptul că elementele marcate pe figuri se consideră cunoscute.

Prezentăm în continuare şi alte probleme care se pot da ca temă, sau se pot rezolva şi discuta în cadrul orelor de recapitulare, unele asemănătoare ca gen cu exerciţiile de mai sus şi care au fost alese din manualul de geometrie de clasa a X-a, cu modificări de text, în intenţia unor extinderi, ca de exemplu problemele nr. 55/p. 137 şi nr. 10/p. 131, altele din culegeri — se indică acest lucru — iar altele compuse în scopul sublinierii unor proprietăţi sau raţionamente.

PROBLEMA nr. 55/p. 137
(MANUAL CL. a X-a)

Se roteşte un triunghi ABC în jurul tangentei în A la cercul circumscris. Să se exprime aria suprafeţei descrise de BC în funcţie de $a = BC$, $b = CA$, $c = AB$.

La acest enunţ s-a adăugat şi aflarea volumului corpului obţinut în rotaţie,

deoarece solicită și alte cunoștințe de geometrie și trigonometrie, decît enunțul inițial și formulele care apar în tabele.

Pentru rezolvarea acestei probleme se vor corela cunoștințele de geometrie plană și în spațiu, cu cele de trigonometrie și algebră.

TABLOU RECAPITULATIV NR.4
ARIILE ȘI VOLUMELE POLIEDRELOR ȘI CORPURILOR ROTUNDE

Denumirea fig. și aspectul grafic	Aria		Volum
	laterală	totală	

PROBLEMA nr. 10/p. 131
(MANUAL CL. a X-a)

În trapezul $ABCD$, cu bazele $[AB]$ și $[DC]$, diagonalele $[AC]$ și $[BD]$ se intersectează în M.

a) Cunoscînd $AB = a$, $DC = b$ $(a > b)$ și înălțimea h a trapezului, să se calculeze distanțele de la punctul M la cele două baze;

b) Fie V_1 și V_2 volumele corpurilor obținute prin rotația suprafeței trapezoidale $ABCD$ în jurul bazelor DC, respectiv AB. Care din cele două volume este mai mare?

Problema se poate extinde și enunțul se reface începînd cu *b)* astfel:

b) Fie E punctul de intersecție al laturilor neparalele BD și BC. Să se determine înălțimile triunghiurilor CDE și BEA în funcție de a, b, h.

c) Ce alte elemente sînt necesare pentru ca trapezul cu a, b, h, A și B date, să fie determinat?

d) Dacă $\hat{E}$ este obtuz atunci $O' \in (OB)$ (O' este proiecția lui D pe BC iar O, proiecția lui A pe BC). Care este condiția ca $O' \in (OB)$ și în cazul cînd E este ascuțit? Să se calculeze OO' în funcție de a, b, h și $\alpha = m(\hat{B})$. Ce relație se obține dacă $O = C$?

e) Coincide cu cerințele punctului *b)* de la textul inițial;

f) Să se calculeze în funcție de a, b, h și α volumul obținut prin rotirea trapezului în jurul lui $[BC]$.

Pentru rezolvare, problema necesită afară de cunoștințele folosite ca atare — adică relații, teoreme etc. și discutarea unor probleme de existență și construcție.

PROBLEMA nr. 37/p. 136
(MANUAL CL. a X-a)

Se dă o prismă triunghiulară $ABCA'B'C'$ care are fețele laterale pătrate. Fie M un punct mobil pe AB', N proiecția lui M pe (BCC') și A'' mijlocul lui $[B'C']$. Să se arate că $A'N$ și MA'' se intersectează într-un punct și să se afle locul geometric al lui P $((A'N) \cap (MA'') = \{P\})$.

Textul nu a fost modificat, deoarece conține suficiente noțiuni și propoziții din partea introductivă în geometria spațială, de asemenea condiții de colinearitate și coplanaritate în spațiu. S-a ales problema, atît pentru frumusețea și completitudinea ei, cît și pentru faptul că în manual nu este dată nici o indicație, nici rezolvarea.

PROBLEMA Nr. 28/p. 160

(I. Mitrache și I. Borca — **Probleme de matematică pentru treapta I de liceu**)

Într-o sferă de rază R se înscrie un con echilateral. Să se ducă un plan paralel cu baza, astfel încît suma secțiunilor făcute în sferă să fie maximă.

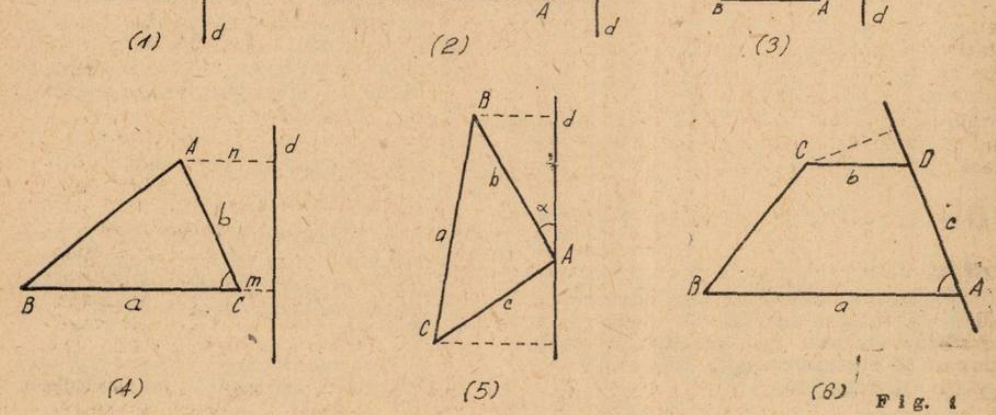


Fig. 1

Este o minunată problemă pentru care sînt necesare nu numai cunoştinţe de geometrie plană şi în spaţiu ci şi de algebră — maximul funcţiei de gradul 2.

PROBLEMA nr. 29/p. 160 *(idem)*

Fiind dată o sferă să i se înscrie un con de arie laterală minimă

Este o adevărată problemă de sinteză, a cărei text este atît de scurt, cu caracter predominant algebric, deşi pare de geometrie. Problema nu se poate totuşi rezolva fără: asemănare, formulele necesare pentru aria laterală, aria triunghiului, cunoştinţe despre cerc înscris într-un triunghi, secţiuni în sferă.

Considerînd exerciţiile date la pagina 37. prin figurile numerotate de la 1 la 6 ca avînd acelaşi număr, prezentăm în continuare problemele nr. 7 şi 8:

PROBLEMA nr. 7

Laturile bazei unei piramide sînt a, b, c, **iar înălţimea ei, de lungime** h, **cade în centrul cercului circumscris. Să se afle volumul conului circumscris piramidei, precum şi aria sferei circumscrisă acesteia.**

PROBLEMA nr. 8

O piramidă $VABCD$ **are baza în dreptunghi, iar muchia** VD **este perpendiculară pe planul bazei. Pe muchia** VB **se ia** M **care împarte segmentul** VB **în raportul 2/3.** $m(\widehat{VAD}) = \alpha$ **şi** $m(\widehat{VBA}) = \beta$, $VD = a$.

a) **Proiecţia lui** M **pe baza piramidei este** N. **Să se afle** MN.

b) **Să se afle volumul piramidelor** $MABCD$, $MVDC$ **şi** $MVDA$.

c) **Care este aria laterală a piramidei** $VABCD$?

Prezentînd aceste cîteva sugestii privind o modalitate de recapitulare a materiei, vom reveni, într-unul din numerele viitoare ale revistei, cu unele completări precum şi cu rezolvarea problemelor prezentate în acest articol.

Analiza greşelilor tipice — prioritate a activităţii de cercetare pentru profesorii şi comisiile metodice de limbi moderne

Prof. MARIA-MARIANA MARDARE
Şcoala Nr. 41 din Galaţi

PROPUNÎNDU-NE ANALIZA GREŞELILOR TIPICE ca temă de cercetare am avut în vedere următoarele aspecte:
A. Materialul de studiat este uşor de obţinut, atît în procesul curent de predare-învăţare cît şi prin administrarea unor teste orientate în acest scop.
B. Compararea rezultatelor noastre cu cele ale altor colegi poate să conducă la dezbateri mai strîns legate de practica de zi cu zi, eventual la soluţii pentru ameliorarea acesteia.

Corelarea expresiei cantitative cu o analiză calitativă poate face din studiul greşelilor tipice un auxiliar preţios în delimitarea cît mai precisă a baremelor de cunoştinţe şi deprinderi specifice fiecărei etape, concretizînd cerinţele formulate global de programa şcolară.

1. Definirea unui cadru pentru analiză

1.0. — Pentru ca această activitate să nu se desfăşoare în mod întîmplător, ne-am propus ca ipoteză de lucru:

1.1. — Urmărirea greşelilor să fie realizată permanent, prin testări periodice.

1.2. — Avîndu-se în vedere numărul relativ mare de clase la care predăm (zece), am preferat să urmărim un singur colectiv, care este reprezentativ pentru nivelul mediu şi a cărui evoluţie să poată fi analizată pe o durată ulterioară de minimum 2 ani.

1.3. — Testele propuse elevilor să poată fi analizate cantitativ atît pentru fiecare item (grup de itemi) — pentru stabilirea unei strategii generale, cît şi pentru fiecare elev — pentru a putea orienta activitatea diferenţiată pe grupe de nivel sau chiar individual.

1.4. — Observaţiile rezultînd din analiza acestora să fie corelate cu cele ale altor colegi, fără a ne impune însă propriile noastre concluzii.

În ceea ce priveşte tipurile de activităţi desfăşurate cu clasa am preluat din clasifi-

carea propusă de Eugen P. Noveanu și Ligia-Iulia Pană (*Didactica limbilor moderne — Metodologia cercetării experimentale*, E.D.P., 1981, cap. II-V) doar înțelegerea după auz și scrierea. Bineînțeles, datele furnizate în cadrul celorlalte activități nu pot fi neglijate: ele sînt necesare în formularea unor aprecieri globale, mai ales atunci cînd expresia cantitativă nu este relevantă.

1.5 — În interpretarea unei abateri față de reacția așteptată am considerat utilă distincția făcută de S.P. Corder între *erorile de performanță*, nesistematice, provocate de factori externi (neatenția, lipsa de pregătire) și *erorile sistematice*, care ne permit să „reconstruim cunoașterea temporară a limbii, *competența tranzitorie* (a elevilor)" (*Que signifient les erreurs des apprenants*, în „Langages", nr. 57/martie 1980, p. 13).

1.6 — Ne însușim punctul de vedere al autorului citat mai sus care consideră că erorile sistematice au o triplă semnificație: a) ne indică punctul în care a ajuns elevul în raport cu scopul vizat; b) ne furnizează indicații asupra modului în care se învață o limbă, asupra strategiilor utilizate de elev („apprenant") în descoperirea progresivă a limbii pe care și-o însușește; c) sînt indispensabile elevului întrucît constituie un procedeu pentru a învăța (vezi *art.cit.*, p. 13).

1.7 — Considerăm totuși că, într-o primă fază, vizarea obiectivului desemnat la (a) este suficientă. Aceste date îi sînt utile practicianului, dar *descoperirea strategiilor* poate fi realizată mai eficient de specialiști în lingvistică. Unele concluzii pot fi totuși desprinse după o perioadă mai lungă de urmărire (un ciclu de școlarizare) chiar și de către omul de la catedră.

1.8 — În ceea ce privește punctul (c), credem că avem datoria de a-l implica pe elev în descoperirea propriilor erori dar acest lucru se poate realiza în mod diferențiat (în funcție de gradul de conștientizare a fenomenelor lingvistice și a operațiilor învățării). De asemenea, *metalimbajul utilizat* trebuie să nu depășească gradul de complexitate al celui deja întîlnit la orele de limba română.

2. Modalități de analiză a abaterilor sistematice într-un colectiv dat

2.0. — Am folosit drept ghid metodologic lucrarea semnată de Eugen P. Noveanu și Ligia Iuliana Pană citată mai sus, adaptînd însă indicațiile date de autori la condițiile concrete.

2.1. — În testarea înțelegerii după auz, autorii menționați propun itemi care pot evidenția:

2.1.1. — discriminarea sunetelor

2.1.2 — identificarea sunetelor

2.1.3 — înțelegerea mesajului oral.

2.2. — În ceea ce privește eficiența analizei primelor două tipuri de itemi putem face, pe baza propriei experiențe și a consultării colegilor din comisia metodică, următoarele o b s e r v a ț i i: *a)* lipsa unui aparataj special nu permite măsurări precise (simplul magnetofon nu are fidelitatea necesară și nici posibilitatea de a modifica viteza de redare pentru a sesiza nuanțele); *b)* există un prag subiectiv: unele discriminări nu pot fi realizate de toți elevii și sînt realizate diferit de către profesori diferiți (în funcție de exercițiu, de predispoziții native etc.) Această ultimă remarcă este rezultatul orelor de interasistență efectuate între membrii comisiei metodice.

Testarea înțelegerii mesajului oral se pretează însă condițiilor normale de lucru și se poate efectua fără a induce stări de emotivitate dacă intră în obișnuințele colectivului prin repetare. Credem, de asemenea, că ea este mai relevantă pentru modul de predare-învățare din perspectivă comunicațională.

Pentru a dispune de date ușor de controlat și comparat am preferat verificarea prin scriere sau cu mijloace de substituție. Itemii au fost constituiți de:

2.2.1 — Enunțuri simple, prezentate rînd pe rînd elevilor, aceștia trebuind să dea traducerea pe măsura apariției. Procedeul s-a dovedit ușor de întrebuințat la clasele mari de gimnaziu și la liceu dar poate crea perturbări în primele faze ale învățării limbii. În această situație, cînd enunțurile sînt centrate mai ales pe activitatea de desemnare, scrierea traducerii poate fi înlocuită fie prin desene schematice, fie prin indicarea ordinii unui desen de pe o foaie special pregătită pentru test.

Întrucît mimetismul este inevitabil și în cazul traducerii și în cazul folosirii desenului (fiecare putînd vedea soluția propusă de vecin), este preferabilă constituirea unui lot experimental (10—15 elevi) verificați fie în afara orei, fie în timp ce restul clasei desfășoară o altă activitate (completare, copiere, traducere etc). În această situație trebuie să ținem însă cont de apariția unor perturbații datorate emotivității.

2.2.2 — Întrebări simple la care elevii răspund numai afirmativ sau negativ. Pentru ca viteza să fie mai mare, în special la începători, scrierea răspunsului poate fi înlocuită prin desenarea unui simbol convențional. Am constatat însă că primejdia influențării rezultatului datorită mimetismului nu dispare. În toate cazurile menționate mai sus am putut trage concluzii utile dar au apărut dificultăți în exprimarea cantitativă a rezultatelor și în compararea acestora cu cele obținute de către ceilalți colegi.

2.3 — Testarea scrierii în limba străină poate fi realizată prin metode extrem de variate. Ceea ce am reținut din propria

noastră experiență este faptul că această activitate comportă o perioadă de adaptare a colectivului de elevi. Axîndu-ne pe urmărirea dificultăților de însușire a formelor verbale la elevii din clasele de gimnaziu (anul II de studiu, vizînd o perspectivă de trei ani școlari), am remarcat că înțelegerea *exigențelor testului* (oricît de simplu ar fi acesta) presupune ca unele activități specifice (alegerea unei forme corecte, stabilirea corespondenței între două serii, construirea unei forme pornind de la un model) să fie obișnuințe consolidate prin activitatea de zi cu zi.

3. Administrarea testului

Am ales elemente de morfosintaxă verbală specifice grupei 1 (verbe regulate) ca primă fază. S-ar putea crede că obiectivul vizat nu este semnificativ pentru ansamblul deprinderilor de care au elevii nevoie întrucît o pondere foarte mare în sistemul verbal francez revine verbelor de grupa a II-a (care prezintă alternanță sufixală) și celor de grupa a III-a (neregulate). Acestea din urmă nu au fost însă suficient exersate în clasa a V-a, urmînd a fi testate în etape ulterioare. Pe de altă parte, numai însușirea corectă a indicativului prezent la verbele regulate creează *deprinderile* necesare formării (recunoașterii, restituirii) altor timpuri simple (viitor, „passé simple"), care au un *mecanism de formare* asemănător chiar pentru verbele neregulate.

Testul cuprinzînd 21 de itemi, administrarea lui într-o singură oră nu ni s-a părut recomandabilă: apariția oboselii pe parcursul activității ar fi făcut ca rezultatele să devină neconcludente. Am recurs în consecință la fragmentarea în trei părți: una pentru verbele active fără particularități, una pentru verbele pronominale, una pentru verbele active cu particularități (alternanța vocală accentuată/vocală neaccentuată). Intervalul dintre părți a fost de o săptămînă. După strîngerea setului de itemi s-a trecut la rezolvarea lui la tablă, fără a se insista prin exerciții de consolidare.

4. Centralizarea și interpretarea rezultatelor

4.1. Am utilizat modelul de tabel sumativ propus de Eugen P. Noveanu și Ligia Iuliana Pană, căruia i-am adus unele modificări — necesare atît pentru explicitarea obiectivului fiecărei părți a testului cît și pentru a discrimina abaterile (vezi tabelul din p. 49)

Interpretînd datele obținute, putem formula următoarele observații:

A. *Ponderea soluțiilor corecte* variază în funcție de:

1) Dificultatea operației: numărul de recombinări corecte este mai mare decît cel de restituiri corecte.

2) Complexitatea morfo-sintactică: numărul de reacții corecte la verbele active este superior celui obținut la verbele pronominale.

B. În *reacțiile aflate în zona de dezvoltare imediată* raporturile sînt și mai semnificative, variațiile avînd însă aceleași principii. Faptul că în setul *B'* numărul de reacții corecte este egal cu numărul de reacții din zona de dezvoltare imediată (soluții acceptabile în context sau la care a fost dată corectă rezolvarea numai din punct de vedere morfologic) este datorat interferenței parțiale cu limba maternă. Formele *nous nous*+verb și *vous vous*+verb apar ca fiind insolite în comparație cu *noi ne*+verb și *voi vă*+verb: marca pronominalului fiind distinctă de pronumele subiect în limba română, a doua apariție a lui *nous* (respectiv *vous*) este resimțită ca *repetare a subiectului*, ca emfază insistență), și este suprimată sau înlocuită cu *me* (pronume complement) ceea ce transformă verbul pronominal în verb activ (cu sau fără sens, dar „corect" din punctul de vedere al construcției). Rezultă deci că acestei categorii de verbe trebuie să i se acorde o atenție deosebită, suplimentîndu-se exercițiile din manual și revenindu-se asupra lor chiar dacă în programă nu sînt prevăzute.

C. *Procentul de omisiuni* confirmă dificultatea exercițiului de restituire (reproducere) în raport cu recombinarea (unde valoarea lui este aproape de zero). El ne dă indicii asupra unor itemi considerați ca mai dificili, iar prin corelarea celor trei părți ale unui test ne conduce spre diferențierea grupului de elevi care a întîmpinat greutăți.

D. *Proporția de forme întîmplătoare* variază astfel:

1) În cadrul aceleiași categorii de verb (activ fără particularități, respectiv pronominal): reproducere/recombinare=1,5/1.

2) În cadrul aceleiași operații: verb pronominal/verb activ=2/1.

3) În cadrul aceleiași persoane gramaticale: în valori absolute recordul revine pronumelor *nous* și *vous* (mai mult de 15), dar dacă ținem seama și de distribuția inegală în test punctele semnificative devin *tu* și *il* care se apropie de valoarea 15 deși fiecare apare de numai trei ori (față de cinci ori pentru *nous*, respectiv pentru *vous*). Observațiile *(1)* și *(2)* se corelează cu cele formulate la punctul A, ultima este parțial în

concordanță cu observațiile formulate la punctul *B*.

E. Formele rezultînd din *insuficienta cunoaștere a regulii* sau din *extrapolarea greșită* a unei reguli au constituit uneori surprize: în afară de *s* folosit în locul lui *ent* ca marcă a pluralului la persoana a III-a (extrapolare îndeobște cunoscută), am putut întîlni cazuri de inversiune *nous/vous* vous la primele două seturi (prima parte) ale testului, care au dispărut ulterior. Inversiunea lui *je/tu* este mai puțin importantă în franceză pentru indicativ prezent: diferențierea nu are expresie sonoră la grupa I și dispare chiar din punct de vedere grafic la grupa a II-a și la verbele neregulate.

4.2. — Din cele de mai sus putem desprinde următoarele concluzii:

4.2.1. Corelația dintre reacțiile aflate în *zona dezvoltării imediate* cu reacțiile *întîmplătoare* se dovedește necesară pentru circumscrierea erorilor specifice, deci și pentru definirea unei strategii globale a profesorului într-un domeniu limitat.

4.2.2. Corelarea dintre *omisiuni* și *reacțiile întîmplătoare* poate orienta activitatea cadrului didactic în diferențierea (eventual individualizarea) abordării problemelor de achiziție lingvistică în funcție de particularitățile unui grup sau ale unui elev.

Din discuțiile avute în cadrul comisiei metodice a reieșit faptul că *omisiunile* și *reacțiile întîmplătoare* sînt specifice pentru elevii cu „probleme" și la celelalte obiecte, idee confirmată parțial de analiza individuală a testelor. Observația nu poate fi totuși generalizată, întrucît unii dintre acești elevi dovedesc discernămînt în rezolvarea curentă a exercițiului la tablă. Este posibil ca o parte din această categorie de reacții să fie generată de neatenție sau de gradul insuficient de motivare al elevului în momentul susținerii testului.

5. Notă finală

Lucrarea de față nu se propune ca model în abordarea erorilor sistematice. Ea reprezintă reflecțiile unei prime etape dintr-o cercetare ce urmează a fi eșalonată pe parcursul a trei ani. Dacă lectura ei va constitui un îndemn pentru abordări similare sau/și divergente ale problemei, considerăm că ne-am atins scopul.

ANEXĂ

TABEL PREZENTÎND REZULTATELE TESTĂRII REFERITOARE LA GRADUL DE ÎNSUȘIRE A PARADIGMEI VERBALE DE CĂTRE ELEVII CLASEI A VI-A

(anul II de studiu)

Eșalonare	Itemi	Repartizare pe seturi	Operația efectuată de către elevi	Materialul prezentat pentru prelucrare	Nr. reacții = 100%	Repartizare reacții (nr. și %)				
						A	B	C	D	E
Săpt. I	1—8 verb activ fără particularități	A 1—4	Stabilirea corespondenței subiectului cu predicatul	Set de propoziții fără subiect Subiecte dispuse aleatoriu	144	112 (77,77)	17 (11,7%)	1 (0,67)	8 (5,5)	6 4,2
		B 5—8	Construirea unei propoziții cu subiect impus (4 situații)	Propoziție la per. a III-a sing. Subiecte dispuse aleatoriu cu care să fie acordat verbul	144	86 (59,77)	23 (15,97)	9 (6,25)	12 8,34	14 9,73
Săpt. II	9—17 verbe pronominale	A' 9—13	vezi săpt. I-A	vezi I-A	180	142 (78,88)	22 (12,2)	—	16 8,88	—
		B' 14—17	vezi săpt. I-B	vezi I-B	144	55 (38,2)	55 (38,2)	11 (7,63)	22 15,3	1 0,67
Săpt. III	18—21 verb activ cu particularități	B''	vezi săpt. I-4	vezi I-B	144	110 (76,51)	15 (10,42)	—	19 13,2	—
Total	21		36 elevi	Total	756 100%	505 66,7%	132 17,43%	21 2,8	77 10,2	21 2,8

NOTA: Rezultatele, punctul în capitolul 4, pot fi reprezentate și cu ajutorul unei histograme, dar această reprezentare grafică nu ni se pare a aduce contribuții în evaluarea propriu-zisă, ceea ce ne-a determinat să renunțăm.

Grilele de observație sistematică; rolul lor în identificarea și formarea/perfecționarea competențelor pedagogice

DAN POTOLEA
Universitatea din București

I. ANALIZELE referitoare la inovarea pedagogică sînt unanime în recunoașterea caracterului multilateral și unitar al acestui proces. Într-adevăr, inovațiile educaționale acoperă actualmente, potențial (teoretic) sau real (practic), atît structurile instituționale ale învățămîntului, cît și toate componentele procesului de predare-învățare-evaluare. Surprinzător însă, discuțiile despre conceptul în cauză se opresc în fața principiilor și metodelor de cercetare, de a căror rafinare și schimbare inovatoare depinde, în bună măsură, inițierea și validarea oricărui tip de inovație practică.

Grilele de observație, numite uneori și instrumente/tehnici de observație sistematică sau sisteme de analiză interacțională, fac parte din ultima categorie de inovații, anume din sfera metodologiei cercetării pedagogice. Ele se circumscriu unei direcții proeminente a cercetărilor educaționale mai recente — studiul evenimentelor și proceselor „naturale" din clasă, al interacțiunilor profesor-elevi, centrîndu-se, în ultimă instanță, pe explorarea multilaterală a comportamentului profesional al cadrului didactic.

Deși metodologiile bazate pe analiza comportamentului didactic și utilizarea grilelor observaționale au generat, mai ales în ultimii 10—15 ani, o veritabilă și originală mișcare pedagogică, manifestată pe mai toate continentele și în cele mai diferite țări, înclinăm să credem că această direcție de cercetare nu este încă exploatată maximal în beneficiul substanțializării teoriei pedagogice și creșterii eficienței practice a activității profesorului. Se impun în continuare sondaje critic-evaluative în biografia orientării în discuție, decelarea etapelor ei evolutive, a liniilor de forță și a slăbiciunilor existente în scopul inițierii unor noi tipuri de cercetări, mai mature sub raport teoretico-metodologic.

Care este natura grilelor observaționale? Variate din punct de vedere structural și funcțional, ele sînt instrumente metodologice care angajează trei tipuri de operații succesive: *a)* codificarea prealabilă, sub forma unor categorii, a activității profesorului și/sau elevilor, în conformitate cu anumite baze teoretice, de-a lungul uneia sau a mai multor dimensiuni comportamentale, cum ar fi comportamente de comunicare, de influență și conducere, cu caracter socio-afectiv, de promovare a unor operații cognitive, logice etc.; *b)* raportarea de către un observator specializat a evenimentelor din clasă la categoriile preformulate, stabilindu-se pe această cale frecvența, intensitatea, succesiunea lor în ansamblul procesului considerat; *c)* interpretarea datelor obținute în funcție de scopul pentru care a fost elaborată grila.

După opinia noastră, în conceperea și utilizarea pedagogică a grilelor de observație pot fi decelate trei generații de cercetări:

1. **Studiile de tip descriptiv.** Întrebarea care s-a pus a fost aceea dacă procesele din clasă pot fi descrise și cuantificate într-un mod obiectiv, fidel, fără distorsiuni semnificative, dacă pot fi surprinse constante comportamentale ale activității profesorului și pot fi degajate tipologii interacționale. S-a adoptat premisa după care cunoașterea structurii relaționale a procesului didactic este o precerință pentru îmbunătățirea eficienței lui. În această optică devine perfect justificată examinarea anatomică, diferențiatoare și clasificatoare a conduitelor didactice. Probabil că descrierea științifică a procesului didactic a fost adeseori și pe nedrept subestimată în cercetarea pedagogică. Grilele de observație propun o reabilitare a analizelor constatativ-descriptive și îndeplinesc un rol activ în această direcție.

2. **Studiile de tip proces-produs, corelaționale.** În cadrul acestor cercetări, comportamentele didactice ale profesorului, considerate ca variabile procesuale, sînt înregistrate și măsurate, potrivit categoriilor prespe-

cificate ale grilei, iar valorile obținute sînt corelate prin tehnici statistice adecvate (coeficienți de corelație, analiza de varianță, de regresie) cu măsuri ale activității și performanțelor școlare ale elevilor. Scopul este fundamental: descoperirea raporturilor funcționale, cauzale între ceea ce face profesorul și succesul învățării elevilor, îmbunătățirea cunoștințelor noastre despre ceea ce ar putea reprezenta tipuri de competențe pedagogice.

Studiile corelaționale nu se opun celor experimentale; ele le preced și se pot finaliza în montaje experimentale. Unii autori au remarcat că, în mai multe împrejurări, studiile de tip proces-produs au fost superioare, sub raport științific, celor experimentale. Probabil că cele din ultima categorie nu au abordat variabile procesuale reprezentative, sărind peste etapa cercetărilor corelaționale, și, în consecință, am risca să afirmăm că au fost inițiate prematur. Pe de altă parte, trebuie să recunoaștem că modul final de validare științifică a unei proceduri didactice rămîne cercetarea experimentală. Toate considerațiile de mai sus ne conduc la ideea unei noi paradigme a cercetării comportamentului didactic al profesorului, ca sursă a ameliorării normelor pedagogice: cercetări descriptive-cercetări corelaționale-cercetări experimentale. Investigațiile care se înscriu pe o asemenea traiectorie sînt încă rar consemnate în literatura pedagogică contemporană. Ele sînt laborioase, pretențioase, dar reprezintă în mod sigur alternativa cea mai productivă științific.

3. **Elaborarea de grile anume destinate formării/perfecționării personalului didactic.** Grilele pot oferi studenților practicanți sau profesorilor în exercițiu, modalități concrete de analiză a diferitelor secvențe ale lecției, feed-back-uri utile pentru autocontrol și autoevaluare, iar agenților formatori, o metodă de estimare a progresului pedagogic înregistrat de cei angajați într-un program de formare/perfecționare. Compararea intențiilor cadrelor didactice cu comportamentele lor reale din clasă, prin intermediul tehnicilor analitice, este de natură să ducă la eliminarea diferitelor forme de „iluzii pedagogice" (A. L e o n).

Așa cum rezultă și din enunțarea celor trei mari direcții de cercetare, grilele observaționale pot îndeplini mai multe funcții: *a) descriptiv-constatative:* identifică ponderi și profile comportamentale didactice; *b) explicativ-normative:* decelează conduite ale profesorului responsabile pentru succesul învățării elevilor, care, prin generalizare, devin convertibile în norme sau strategii didactice; *c) evaluative:* orientează și mijlocesc aprecierea activității profesorului la clasă; *d) formative:* servesc formării continue a personalului didactic.

Valorificarea funcțiilor menționate presupune luarea în considerație a două categorii de probleme. Una este de esență metodologică: ce variabile comportamentale să selecționăm, din ce surse și cu ce scop; cîte variabile și la ce nivel de specialitate (variabile de înaltă, medie sau joasă inferență); care sînt unitățile de analiză și modalitățile de înregistrare cele mai fructuoase; cum stabilim fidelitatea instrumentelor de cercetare; care sînt tehnicile statistice cele mai adecvate pentru prelucrarea datelor? A doua categorie de probleme vizează valoarea reală a grilelor; care sînt rezultatele efective obținute, care sînt limitele lor de valabilitate? Răspunsurile la aceste întrebări sînt complexe și nu ne propunem să le analizăm aici. În orice caz, conștientizarea tipurilor de întrebări menționate și formularea răspunsurilor adecvate sînt premergătoare oricărei cercetări care intenționează să valorifice resursele metodologice sau aplicative ale grilelor observaționale.

II. Prezentăm, în continuare, o grilă — aflată în curs de testare — pentru analiza relațiilor profesor-elevi cu accent pe interpretarea dimensiunii cognitive a interacțiunilor educaționale. Vom examina, pe scurt, premisele, structura și funcțiile ei posibile.

Categorie / Secvență	PROFESORI									ELEVI							
	I.D.	E.S.	E.I.	S.M.		S.C.		-------	M.Sp.	R.M.	R.C.	R.E.	-------	A.i.		--------	M.Se.
				S.M.Rep.	S.M.Rec.	S.C.Tr.	S.C.Gr.							Ai.I.	Ai.G.		
1		X															
2					X												
3											X						
4							X										
5														X			
⋮																	
n																	
Total																	

O grilă pentru analiza relațiilor profesor-elevi

A. PREMISE

1. În ascensiunea sa spre o nouă calitate, învățămîntul nostru își propune să realizeze într-o mai mare măsură obiective educaționale de tip formativ: dezvoltarea structurilor operatorii ale proceselor de cunoaștere, abilități de ordin aplicativ și creativ. Numeroase argumente pledează pentru o astfel de orientare valorică și ea este receptată pozitiv de cadrele didactice, cel puțin la nivelul conștiinței pedagogice. Observațiile curente, ca și cercetarea sistematică, arată însă că în practica școlară, informaționalul, solicitările cognitive de nivel elementar au încă o pondere prea mare. Se creează astfel raporturi de inconvergență între conștiința necesității unui accent mai marcat pe valorificarea formativului și procedeele efectiv folosite. O explicație plauzibilă a acestei stări s-ar putea găsi în faptul că programele de formare a personalului didactic nu oferă întotdeauna reperele cele mai concrete care să ghideze nu numai intențiile, ci și acțiunile nemijlocite ale viitorilor profesori.

2. Putem presupune — pe baza cercetărilor existente — că un registru variat de solicitări cognitive, materializat în strategiile chestionării și în sarcinile de învățare date elevilor în cadrul activităților independente (individuale sau de grup), este de natură să stimuleze, să antreneze și să cultive la elevi diferite operații și capacități intelectuale, de la cele pur reproductive pînă la acelea cu caracter creativ. Este necesară însă o anumită abilitare a cadrelor didactice în acest sens.

3. Elaborarea unei taxonomii a sarcinilor cognitive, care să regleze deopotrivă activitatea profesorului și a elevilor, presupune o concepție despre structura și dezvoltarea intelectului uman, despre diferite tipuri de capacități cognitive. Dintre toate teoriile elaborate, noi am optat pentru aceea dezvoltată de Guildford și cristalizată în cunoscutul său model tridimensional. Pentru a-l adapta la nevoile și rigorile procesului de învățămînt, am procedat la unele reorganizări și dezvoltări analitice interioare. Am reținut numai latura operațională și am condensat operațiile din modelul original în patru tipuri — operații cognitive de memorie, operații convergente, evaluative și divergente. Este evident că cele patru clase de operații își au propria identitate și ele pot fi asociate unor obiective sau sarcini cognitive diferențiate valoric. Am apreciat însă că pentru un studiu mai analitic și de finețe al proceselor cognitive declanșate și exercitate în procesul de învățămînt s-ar impune anumite subdiviziuni introduse, eventual organizate într-o succesiune ierarhică. În stabilirea diferențierilor pe care le propunem, am valorificat ideile lui Guildford, în special adaptarea pedagogică a modelului său — aparținînd lui Gallaghar-Ashner, — ca și concluziile sau sugestiile formulate în alte contexte teoretice. Avem în vedere studiile întreprinse de Bloom, Da Coster, I. T. Radu, N. Oprescu, ca și propriile noastre investigații anterioare. Au rezultat următoarele *tipuri de solicitări cognitive*, cărora le-am atribuit coduri corespunzătoare:

— **Solicitări cognitive de memorie**..... S.M.
1. Reproducere, repetare ..... S.M. Rep.
2. Recunoaștere ..... S.M. Rec.

— **Solicitări cognitive convergente**..... S.C.
1. Traducere, reformulare (Enunțarea în termeni proprii a unei definiții, decodificarea unei metafore, a unei schițe tehnice etc.) ..... S.C. Tr.
2. Analize comparative (Efectuarea de comparații pentru a se stabili similitudini, diferențe între obiecte, procese etc.) ..... S.C. Com.
3. Interpretarea (Sesizarea ideilor centrale dintr-un text, corelații noționale, formularea concluziilor generalizatoare etc.) ..... S.C. Int.
4. Utilizarea structurilor algoritmice (Deprinderi de calcul etc.)..... S.C. Al.
5. Rezolvări de probleme convergente; aplicații. (Aplicarea unor cunoștințe și reguli asimilate anterior la situații noi în scopul explicării unor fenomene, rezolvării unor probleme practice. Efectuarea de raționamente deductive etc.).. S.C.Rp.c.

— **Solicitări cognitive evaluative**..... S.E.
1. Judecăți de valoare bazate pe criterii interne (Organizarea armonioasă a conținutului unei lucrări, coerența ideilor etc.) ..... S.E. Cis.
2. Judecăți de valoare bazate pe criterii externe (Utilitate, importanță, eficiență etc.) ..... S.E. ex.

— **Solicitări cognitive creative (divergente)** ..... S.D.
1. Rezolvări de probleme atipice. (Elevul nu dispune în experiența lui anterioară de principiul rezolvării; el trebuie să-l elaboreze, să conceapă diferite alternative sau ipoteze) ..... S.D.Rp.a
2. Elaborarea de lucrări personale (Compuneri literare, compuneri de probleme, sinteze științifice personale) ..... S.D. Elp.
3. Rezolvări de probleme de tip divergent (Imaginarea mai multor căi sau soluții pentru rezolvarea aceleiași probleme; asociații divergente — „Ce s-ar fi întîmplat dacă...“; răspunsuri multiple și originale — enumerarea a cît mai multe aplicații posibile ale unui principiu, exemplificări variate, schimbări ale titlului sau deznodămîntului unei lucrări literare etc... S.D. Rpd

4. În conformitate cu datele teoretice de mai sus, am considerat că se poate construi o grilă pentru analiza „climatului“ cognitiv de la lecție, capabilă să deceleze și să evalueze natura și calitatea interacțiunilor cognitive. Deși grila are în primul rînd o astfel de destinație, totuși am optat pentru o structură comprehensivă, care să integreze și alte componente instrucționale importante. Este, de altfel, dificil a surprinde poziția și semnificația raporturilor cognitive profesor-elevi, situîndu-le în afara interacțiunilor reale care preced sau urmează solicitările și răspunsurilor cognitive. Acesta este motivul pentru care categoriile grilei nu sînt exclusiv cognitive.

B. CADRANELE CATEGORIILOR COMPORTAMENTALE ŞI STRUCTURA GRILEI

Categoriile comportamentale reţinute pentru elaborarea grilei sînt nominalizate în tabelul alăturat. Aşa cum se poate observa, ele sînt distribuite, în principal, în patru cadrane potrivit naturii subiectului efector (profesorul sau elevul) şi funcţiei generale îndeplinite de *comportament* (reprezintă un act de iniţiere sau de răspuns în cadrul relaţiei educaţionale). Au fost introduse şi două categorii auxiliare, una pentru profesor, alta pentru elev — miscellanea, care integrează orice conduită ce se află în afara celor patru cadrane.

Grila propriu-zisă este o *matrice* cu două intrări (A se vedea versiunea ei simplificată de la p. 42) Rubricile verticale (coloanele) cuprind toate categoriile comportamentale prezentate în tabelul centralizator. Rubricile orizontale identifică secvenţele de instruire, marcînd schimbarea categoriei comportamentale. Grila permite nu numai stabilirea ponderii unor categorii, ci şi obţinerea unei imagini dinamice, vizualizarea lanţurilor secvenţiale, a aspectelor procesuale ale instrucţiunilor din clasă. Remarcăm, de asemenea, existenţa unor categorii distincte pentru activitatea independentă a elevilor şi posibilitatea interpretării acesteia din perspectiva celor patru mari grupuri de solicitări cognitive.

C. FUNCŢIILE GRILEI

Instrumentul pe care l-am prezentat ar putea servi următoarelor scopuri:

a) **Scopuri descriptive şi euristice.** Primul avantaj rezidă în posibilitatea identificării şi clasificării într-o manieră analitică şi selectivă a comportamentului didactic al educatorului şi a activităţii elevilor. Interacţiunile profesor-elevi devenind mai transparente, se realizează o mai bună înţelegere a evenimentelor din clasă. Se pot decela dominante comportamentale, structuri relaţionale, profiluri sau stiluri de predare. Grila permite, de asemenea, obţinerea unor răs-

TABLOUL CATEGORIILOR COMPORTAMENTALE

	PROFESORI	ELEVI	
COMPORTAMENT DE INIŢIERE	1. Formulează instrucţiuni, dă directive I.D. 2. Enunţuri de structurare (anunţă obiective, marchează trecerea la o altă temă, idee etc.) ..... E.S. 3. Expune, prezintă informaţii ..... E.I. 4. Tipuri şi nivele de solicitări cognitive 4.1. Solicitări cognitive de memorie S.M. 4.10 ..... S.M.Rep. 4.11 ..... S.M.Rec. 4.2. Solicitări cognitive convergente S.C. 4.20 ..... S.C.Tr. 4.21 ..... S.C.Com. 4.22 ..... S.C.Int. 4.23. ..... S.C.Al. 4.24. ..... S.C.Rpc. 4.3. Solicitări de tip evaluativ .... S.E. 4.30. ..... S.E.Cin. 4.31. ..... S.E.Cex. 4.4. Solicitări de tip creativ, divergent S.D. 4.40. ..... S.D.Rpa. 4.41. ..... S.D.Elp. I. 4.42. ..... S.D.Rpd.	13. Răspunsuri cognitive de memorie .. R.M. 14. Răspunsuri de tip convergent ..... R.C. 15. Răspunsuri de tip evaluativ ..... R.E. 16. Răspunsuri de tip divergent ..... R.D. 17. Răspunsuri negative (elevul nu poate da nici un răspuns) ..... R.M. 18. Activităţi independente ..... A.I. 18.1 Activităţi independente individuale ..... A.I.I. 18.2. Activităţi independente grupale A.I.Gr. II.	COMPORTAMENT DE RĂSPUNS
COMPORTAMENT DE RĂSPUNS	5. Confirmă caracterul adecvat al răspunsului, încurajează ..... A.I. 6. Infirmă valabilitatea răspunsului, dezaprobă ..... I.D. 7. Critică negativă severă; blamează, ameninţă etc. ..... 3C.N. 8. Clarifică, sintetizează, sistematizează C.S. 9. Cere ameliorarea sau dezvoltarea răspunsului ..... A.R. 10. Oferă unele îndrumări, repere orientative ..... O.I. 11. Receptivitate; încurajează elevii să-l abordeze, răspunde favorabil la solicitările elevilor ..... R.E. III.	19. Cere lămuriri, informaţii suplimentare C.I. 20. Formulează sugestii, propuneri referitoare la conţinutul sau modalităţile de desfăşurare a lecţiei ..... F.S. IV	COMPORTAMENT DE INIŢIERE
	12. Miscellanea ..... M.Sp.	21. Miscellanea ..... M.Se.	

punsuri la întrebări de genul: cum reacționează elevii la diferite tipuri de solicitări cognitive,ce variante de feed-back sînt oferite de profesor pentru anumite rezultate ale elevilor, cum s-ar putea testa valoarea enunțurilor de structurare pentru procesul învățării?

b) **Scopuri evaluative.** Cu ajutorul categoriilor se poate estima nivelul cognitiv al activităților din clasă, intențiile și realizările de ordin formativ ale lecției. Este posibilă, de asemenea, evaluarea concordanței dintre obiectivele declarate de profesor și procedurile didactice folosite. Reacțiile de „răspuns" ale profesorului sînt semnificative pentru aprecierea pîrghiilor motivaționale utilizate, după cum atît comportamentele de „inițiere", cît și cele de „răspuns" sînt indicative pentru gradul de control instituit asupra procesului de învățare.

c) **Scopuri formative.** Grila este proiectată mai ales pentru a sprijini procesul de formare/perfecționare a cadrelor didactice. Prin intermediul ei se poate aprecia progresul înregistrat de viitorii profesori în dobîndirea unor competențe pedagogice specificate, cum ar fi de exemplu, strategiile chestionării. Tipologia solicitărilor cognitive poate inspira activitatea profesorului, reglînd efectiv concepția și comportamentul său didactic. Intenționăm ca secvența de lecții înregistrate pe videobenzi și interpretate cu grila discutată să le integrăm, sub forma unor „pachete de instruire", în programe experimentale de formare/perfecționare a personalului didactic. Scontăm pe conștientizarea rolului critic al comportamentului didactic în stimularea dezvoltării cognitive a elevilor, pe înțelegerea semnificației tipurilor de feed-back, a importanței variației doză de control/independență în conducerea învățării, ca și pe o mai bună modelare a comportamentelor profesionale eficiente.

O lucrare pe noul orizont al didacticii moderne

LA FINELE anului precedent, la Universitatea din Iași a apărut, în două volume, lucrarea: „Tehnologii didactice active", elaborată de un colectiv aparținînd Centrului de Științe Sociale al Universității (Ioan C. Roman, Pelaghia Popescu, Ana Gugiuman, Rodica Pșait, Ecaterina Zetu) — cu participarea unui larg cerc de profesori din liceele ieșene. Subintitulată „Învățarea în clasă", lucrarea este al doilea pas după „Lecții în spiritul metodelor active" a acelorași Pelaghia Popescu și Ioan C. Roman (E.D.P., 1980) și continuă, de astă dată la nivel liceal și pe un plan mai concret cercetările orientate de așa-numita *pedagogie a succesului* și cunoscute în alte părți sub numele de „Mastery learning" sau „Pédagogie maîtrisé".

Prima parte a lucrării, comună ambelor volume (circa 135 p.), este consacrată *lecției de învățare în clasă* (argumente, structură, condiții) și constituie prima expunere mai amplă în limba română cu privire la acest tip de lecție care, după părerea autorilor, constituie un nou stadiu al didacticii sau lecția specifică pregătirii muncitorului cu grad de cultură și calificare medie. A doua parte (de pînă la 400 p.) este consacrată cercetărilor experimentale aplicative (chimie, vol. I și fizică și matematică, vol. II), și cuprinde modele de planuri de lecții, de planificare a materiei și teste de cunoștințe pentru evaluarea formativă și cea sumativă. Autorii s-au preocupat cu precădere de prima treaptă de liceu, pentru care cititorul va găsi, de exemplu, planificarea aproape integrală a materiei, pe sisteme de lecții active, la fizică și la chimie clasa a IX-a, cît și teste de evaluare pentru întreaga materie la matematică, fizică și chimie, clasele a IX-a și a X-a, cele de matematică extinzîndu-se și la materia din clasa a XI-a.

Autorii au intenționat să pună la îndemîna profesorilor de la aceste discipline fundamentale un instrument complet, conținînd structura, argumentele și condițiile lecției de învățare în clasă, modele de planuri de lecție și planificare a materiei, teste de evaluare a cunoștințelor. Rămîne ca practica să decidă cît de utilă este o astfel de lucrare în ansamblul instrumentelor de lucru ale profesorului, dar deocamdată ea este unica în literatura noastră și se anunță deschizătoare de drum. Pentru prima dată în literatura noastră se dă un răspuns practicabil celor trei mari cerințe unanim recunoscute și admise de aproape două decenii: elevii *să învețe* la școală *cum se învață*, să plece pe cît posibil cu *lecția învățată* din clasă, iar lecția de *predare-verificare* să fie înlocuită cu una de *predare-învățare*.

Descriind structura și condițiile unei astfel de lecții, autorii au pus în evidență numeroase detalii privind realizarea învățării, rolul crescînd al profesorului, dificultățile și riscurile ce pot fi întîmpinate, erorile posibile. Modelele de planuri de lecții și de planificare a materiei sînt simple și ușor de urmat, iar testele și îndrumările pentru folosirea lor sînt menite să înlăture principalul izvor al rămînerii în urmă la învățătură în școala noastră: verificarea orală prin sondaj și predarea fără exerciții de învățare. În ansamblul ei lucrarea constituie o încercare destul de reușită de înlocuire a pedagogiei autoritare și punitive, specifică lecției de predare-verificare, cu o pedagogie de sprijin și cooperare, specifică învățămîntului general de 10—12 ani, învățămînt care înaintea selecției urmărește asigurarea succesului tuturor; este o pledoarie caldă pentru umanizarea relațiilor școlare și democratizarea lor, pentru încrederea în tendințele fundamentale de dezvoltare și afirmare existente în ființa fiecărui copil, pentru utilizarea materiilor de învățămînt în primul rînd ca instrumente de formare a capacității de învățare ulterioară.

Foarte important de reținut este faptul că autorii reușesc să depășească mult controversata opoziție dintre *tradițional* și *modern*, demonstrînd caracterul complementar al învățării în clasă în raport cu lecția numită clasică. Se arată că în fond nu există metode active în sine, ci că metodele existente și de mult cunoscute pot fi utilizate într-o manieră activă sau mai puțin activă. Esențială este structura lecției; aceasta antrenează și metodele de învățămînt într-o direcție sau altă.

Încheind cercetarea lor în anul 1985, autorii anunță o lucrare de sinteză, un fel de *manual al învățării în clasă*, pe care îl dorim într-un tiraj adecvat și într-o formă grafică mai reușită. Problema ni se pare prea importantă pentru învățarea școlară, ca editarea ei să fie lăsată mai departe în seama unor preocupări marginale.

Dr. CONSTANTIN MOISE

Cunoaşterea dinamicii profesiunilor — cale de asigurare a succesului în acţiunea de orientare şcolară şi profesională

Lector univ. dr. STAN PANŢURU

1. IMPLICAŢIILE orientării şcolare şi profesionale în calitatea procesului diferenţierii, selectării şi calificării forţei de muncă necesare dezvoltării econonico-sociale a ţării noastre în cincinalul 1986—1990 şi în perspectivă. Aşa cum prevăd Directivele Congresului al XIII-lea al P.C.R. „în cincinalul 1986—1990 vor fi pregătiţi peste 1.200 mii muncitori calificaţi, tehnicieni şi maiştri şi 146 mii ingineri şi alte cadre de specialişti cu studii superioare, îndeosebi pentru ramurile de bază — construcţia de maşini, metalurgia, industria minieră, petrolieră, chimică, a materialelor de construcţii. De asemenea, se va asigura formarea a 590 mii persoane calificate pentru agricultură [2]. De aici şi preocupările de asigurare cantitativă a forţei de muncă la care se adaugă ridicarea calităţii acesteia, pentru a fi în stare să soluţioneze în cele mai bune condiţii problemele pe care le pune dezvoltarea impetuoasă a ştiinţei şi tehnicii.

Calitatea forţei de muncă, este, pe drept cuvînt, estimată drept factorul de bază al creşterii productivităţii muncii şi al accelerării progresului social. „Ridicarea nivelului pregătirii profesionale şi tehnice, pe baza celor mai noi cuceriri ale ştiinţei — a spus tovarăşul Nicolae Ceauşescu în Raportul la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R. — constituie factorul determinant al dezvoltării economico-sociale, al făuririi cu succes a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi trecerii la edificarea comunismului în România" [1]. Calitatea forţei de muncă calificată conform necesităţilor tuturor sectoarelor de activitate este condiţionată direct şi de calitatea orientării şcolare şi profesionale.

Orientarea şcolară şi profesională este impusă, pe de o parte, de existenţa unei mari varietăţi a formelor de activitate umană, efect a diviziunii sociale a muncii, conferind fiecărui tînăr mai multe posibilităţi de calificare, iar pe de altă parte, de diferenţele individuale ce conferă fiecărui tînăr o anumită specificitate şi conform acesteia, şanse mai mari de formare şi realizare profesională în activităţile structurii sale. Sub primul aspect, revoluţia ştiinţifică şi tehnică contemporană a amplificat foarte mult diviziunea socială a muncii şi a diversificat exigenţele specifice competenţei profesionale. Sub cel de-al doilea aspect, diferenţele individuale, înţelese ca varietate a formelor şi nuanţelor de funcţionare şi manifestare psihologică, sînt realităţi obiective şi necesare. Privite prin prisma varietăţii necesităţilor formării profesionale, aceste diferenţe sînt mai degrabă complementare decît competitive, ceea ce impune nu doar conştientizarea, ci şi valorificarea lor în procesul educaţiei şi al orientării şcolare şi profesionale. Numai respectînd şi corelînd optim cele două aspecte se poate ajunge la înţelegerea că fiecare şcoală şi profesiune este frumoasă şi importantă, sau, cum spunea secretarul general, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, „că este la fel de importantă activitatea din electronică şi cea din agricultură, activitatea minieră, ca şi din construcţiile de maşini" [2], că nu profesiunea în sine te face fericit, ci măsura în care ea corespunde personalităţii tale. Numai în aceste condiţii alegerea şcolii şi profesiunii nu va mai fi un act al întîmplării, al şansei şi nici al constrîngerii, ci un act de autentică libertate care înseamnă să nu vrei altceva decît să fii tu însuţi, sau, cum se exprima C. Noica, „libertatea de opţiune nu este o libertate de alegere în sensul indiferenţei; ea este libertatea pe care numai raţiunea o poate conferi realului uman de a fi ce trebuie să fie" [3].

2. Cunoaşterea profesiunilor şi a dinamicii acestora — condiţie esenţială pentru reuşita orientării şcolare şi profesionale. Prin dubla sa condiţionare (necesităţi sociale — posibilităţi individuale), opţiunea şcolară şi profesională ridică la rang de necesitate atît cunoaşterea de sine cît şi cunoaşterea lumii profesiunilor. Ca să te orientezi şi să iei decizii şcolare şi profesionale realizabile şi eficiente, se cer suficiente şi, mai ales, reprezentative informaţii atît despre propria-ţi persoană,

cît și despre lumea profesiunilor — spunea D. Salade. „Însăși actul alegerii, al opțiunii înseamnă cîntărirea, aprecierea, compararea, selecția și deci cunoașterea mai multor meserii pentru a putea lua decizia privitoare la viitorul profesional" [5]). Revoluția științifică și tehnică contemporană a amplificat complexitatea și dinamica lumii profesiunilor, făcînd cunoașterea acesteia tot mai dificilă, dar și tot mai importantă și necesară pentru evitarea obțiunilor întîmplătoare, de circumstanță și a consecințelor negative ale acestora asupra dezvoltării individuale și sociale.

Cunoașterea profesiunilor este impusă și răspunde atît necesităților opțiunii școlare cît și celei profesionale. De unde opțiunea școlară se integrează perspectivei profesionale și se stabilește în consens cu necesitățile acesteia. Este nejustificată diminuarea preocupărilor de cunoaștere a profesiunilor la nivelul ciclului gimnazial, în comparație cu cele de cunoaștere a rețelei școlare, în ideea că ea nu are utilitatea imediată. Dimpotrivă, corectitudinea deciziei școlare, este dată de raționalitatea aspirației profesionale, iar aceasta de calitatea cunoașterii lumii profesiunilor. Tipul de liceu direcționează formarea și implicit perspectiva profesională, ceea ce face să fie valorificat și nu subestimat în calificarea profesională.

3. Realizări și limite în cunoașterea profesiunilor de către elevi. Într-o cercetare desfășurată în gimnaziu și liceu, treapta I și a II-a, cu privire la psihogeneza opțiunii și deciziei profesionale, sub aspectul informării profesionale am urmărit: a) nivelul și calitatea cunoașterii profesiunilor practicate în județ; b) raportul dintre calitatea acestei cunoașteri și corectitudinea opțiunii școlare și profesionale. Cu privire la primul obiectiv, cercetarea a pus în evidență precupări și rezultate bune sub aspect cantitativ la majoritatea elevilor, cu diferențe normale în sens ascendent de la gimnaziu la liceu. Faptul că un procent de peste 70% din elevii cercetați declară, enumeră și încearcă să argumenteze ce le sînt cunoscute multe din profesiunile practicate în județul nostru, dovedește existența preocupărilor de informare profesională la nivelul școlilor. Recunoaștem că *și integrarea învățămîntului cu cercetarea și cu producția, introducerea disciplinelor tehnice și a practicii productive au constribuit într-un anumit grad la lărgirea orizontului profesional al elevilor.* Chiar și în aceste condiții sînt vizibile anumite *limite* în cunoașterea lumii profesiunilor și *acestea sînt, mai ales, de ordin calitativ.* Cînd facem o asemenea afirmație avem în vedere ponderea încă mare a elevilor ce nu reușesc: a) să aibă o imagine de ansamblu completă și corectă asupra lumii profesiunilor și a dinamicii acesteia, care să le formeze viziunea și previziunea necesare aspirațiilor profesionale; b) să aprecieze ponderea profesiunilor pe domenii de activitate și nivele de calificare, care să le orienteze și dimensioneze opțiunile; c) să cunoască complet domeniile de bază și profesiunile deficitare sub raportul calificării forței de muncă, pentru a evalua alternativele și a prevedea șansele realizării lor; d) să cunoască temeinic profesiunea spre care aspiră, pe cele înrudite cu aceasta și domeniul profesional din care face parte, pentru a conferi opțiunilor motivație și argumentație temeinică și, totodată, flexibilitatea necesară schimbării în condiții obiective. Sub acest ultim aspect, cerînd elevilor să precizeze tot ceea ce cunosc despre profesiunea aleasă, ea figurînd în toate cazurile printre cele declarate ca fiind bine cunoscute, în răspunsurile lor am întîlnit diferențe foarte mari, de la cei ce au putut demonstra o cunoaștere profundă, încadrată în rigorile științificului și subordonată cerințelor meditației opționale (35%), pînă la cei care nu cunoșteau decît numele profesiunii și cîteva date generale, nesemnificative și inoperante în opțiune (16%). Elementele cele mai afectate din cunoașterea profesiunilor sînt cele cu privire la: condițiile de muncă, specificul și exigențele procesului de școlarizare pentru calificare, specificul și dimensiunile competenței și indicațiile și contradicțiile medicale și psihologice.

În ceea ce privește raportul dintre calitatea informării profesionale și corectitudinea opțiunii școlare și profesionale, cercetarea a confirmat ipoteza corelației lor semnificative. Astfel, din rîndul elevilor ce n-au ajuns în stadiul deciziei școlare și respectiv a celei profesionale, 59% au informații insuficiente și unele chiar incorecte despre lumea profesiunilor, iar între cei cu opțiuni întîmplătoare, la care dezacordul este vizibil între performanțele lor școlare, disponibilitățile individuale și nivelul aspirației școlare și profesionale, procentul celor cu limite în cunoașterea profesiunilor este de peste 71%. Incontestabil că temeinicia și corectitudinea opțiunii școlare și profesionale sînt condiționate de o multitudine de factori, dar între aceștia, cunoașterea profesiunilor ca și cunoașterea de sine au ponderea și valoarea cea mai mare, ceea ce impune tratarea lor corespunzătoare în munca de orientare școlară și profesională.

4. Importanța și necesitatea informării profesionale evaluată postopțional. Tot în scopul aprecierii rolului cunoașterii profesiunilor pentru succesul orientării profesionale am efectuat un sondaj de opinie în rîndul studenților Facultății de Mecanică a Universității din Brașov, anul II, III, și IV. Faptul că ei s-au confruntat nu de mult cu exigențele deciziei profesionale și că în prezent resimt consecințele corectitudinii sau incorectitudinii alegerii acesteia, ne face să credem că părerile lor au un grad sporit de obiectivitate. Afirmațiile lor ni se par cu atît mai reprezentative pentru problemele cercetate, cu cît ei provin din unsprezece județe ale țării. N-am putut cuprinde în acest eșantion, din motive lesne de înțeles, pe cei care au candidat și n-au reușit la această facultate, opiniile

cărora ar fi fost foarte interesante pentru problema abordată.

Un prim aspect pe care îl evidențiază majoritatea studenților este acela că nesiguranța deciziei profesionale, fluctuația acesteia, schimbarea ei ușoară sub influența unor factori accidentali și, deci, existența unui număr mare de alegeri întîmplătoare și incorecte se datorește, într-un mare grad, insuficientei cunoașteri a profesiunilor în anii de școală. Desigur, cei mai mulți dintre cei ce își aleg în necunoștință de cauză profesiunea nu sînt admiși la examenul de selecție și, de aici, consecințele nereușitei și necesitatea reorientării profesionale. Alții reușesc, totuși, pentru că examenul de admitere este doar unul de cunoștințe, consecințele alegerii în necunoștință de cauză fiind de altă natură și anume dificultăți la învățătură, repetenție, dificultăți de integrare universitară etc.

Cauzele cunoașterii insuficiente a profesiunilor semnalate de studenți sînt mai multe. Una ar fi insuficienta conștientizare, la vîrsta anilor de școală, a semnificației și necesității acestei cunoașteri și mai ales, a consecințelor subestimării ei. Este adevărat spun tot studenții, că elevii nu sînt prea receptivi la eforturile școlii făcute în această direcție, fără a le considera suficiente, și pentru că sistemul de admitere în licee și facultăți nu stimulează și nu valorifică această cunoaștere, selecția făcîndu-se doar prin testarea nivelului pregătirii generale la anumite discipline și nu și a compatibilității candidaților cu exigențele profesiunilor în care urmează să se califice. Ca urmare a acestui fapt, interesele de cunoaștere ale elevilor se concentrează doar pe exigențele examenului de admitere în funcție de care își mobilizează eforturile. Alte cauze țin de faptul că școala n-a reușit să transforme cunoașterea profesiunilor într-o activitate sistematică, consistentă și convingătoare. De asemenea, se semnalează și faptul că mijloacele de informare sînt insuficiente, iar elevii nu sînt pregătiți pentru a le folosi pe cele existente.

5. Elemente pentru optimizarea strategiei cunoașterii profesiunilor. Pentru intensificarea activității de cunoaștere a profesiunilor și angajarea responsabilă în desfășurarea ei este necesară conștientizarea de către toți factorii educativi și mai ales de către elevi a importanței și necesității sale pentru reușita opțiunii școlare și profesionale.

Pentru realizarea unei viziuni unitare, de principiu, pentru toate școlile din țară, cu privire la organizarea și desfășurarea acestei activități și pentru transformarea ei într-o activitate planificată, consistentă și sistematică, este necesară elaborarea pe plan central a unei programe (instrucțiuni) care să precizeze, cel puțin pentru nivelul minimal, obiectivele, conținutul și formele activității de orientare școlară și profesională și implicit a celei de cunoaștere a profesiunilor. În informarea profesională este bine să se realizeze un echilibru optim între cunoașterea de ansamblu și cea de detaliu, pentru a conferi opțiunii viziune prospectivă, motivație socială și psihologică, raționalitate.

Cunoașterea profesiunilor să asigure informația, elementele și reperele indispensabile elaborării în condiții optime a proiectului profesional de viitor și anume: *a)* cunoașterea cît mai de timpuriu a unui număr mai mare de profesii care să sporească orizontul profesional al elevului și să-i confere posibilități multiple de analiză, de cunoaștere de evaluare; *b)* cunoașterea structurii lumii profesiunilor pe domenii de activitate și nivele de calificare și a tendințelor de evoluție ale acesteia, pentru formarea unei viziuni generale asupra ei și pentru conștientizarea posibilităților variate de integrare și realizare profesională; *c)* cunoașterea necesarului forței de muncă pe domenii de activitate și nivele de calificare, în general, la nivel național și, în special, la nivel județean, pentru a putea estima direcția și nivelul aspirației și a orienta pregătirea școlară; *d)* cunoașterea profesiunilor cu pondere mare în economia județului și a acelora deficitare sub aspectul calificării forței de muncă pe care să le aibă în vedere în orientarea aspirațiilor profesionale; *e)* cunoașterea profesiunilor și specialităților noi, impuse de revoluția științifică și tehnică contemporană ca și a acelora ce-și diminuează ponderea ca urmare a necesităților dezvoltării planificate a economiei naționale; *f)* cunoașterea completă a profesiunii către care se orientează decizia elevului ca și a acelora înrudite cu aceasta.

În legătură cu ceea ce este necesar să se știe despre o profesiune pentru a o considera cunoscută, monografiile profesionale constituie un reper reprezentativ din acest punct de vedere: *a)* obiectul și natura profesiunii; *b)* cerințe medicale; *c)* cerințe psihice; *d)* pregătire profesională; *e)* condiții social economice.

Activitatea practică este necesar să devină un model de cunoaștere directă a unei profesiuni pe care elevul să-l folosească ca reper în activitatea de autoinformare. Elevul va fi implicat activ și conștient în procesul cunoașterii profesiunilor, pregătindu-l motivațional și tehnic pentru autoinformare.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R.* Editura politică, București, 1984, p. 25.
2. *Directivele Congresului al XIII-lea al P.C.R. cu privire la dezvoltarea economico-socială a României în cincinalul 1986—1990 și orientările de perspectivă pînă în anul 2000*, Editura Politică, București, 1984, p. 47.
3. Noica C., *Devenirea întru ființă*, Editura științifică și Enciclopedică, București, 1981, p. 121.
4. Peteanu M., (coord.), *Monografii profesionale* (nr. 1), E.D.P., București 1971, p. 10—11.
5. Salade D., Văcariu D., *Mijloace de informare profesională a elevilor*, în vol. *Studii de orientare școlară și profesională*, E.D.P., București, 1971, p. 188.

Funcții și principii ale activității de control și îndrumare a procesului didactic

Conf. dr. ION T. RADU

CONTROLUL ȘI ÎNDRUMAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE, efectuată de diverși factori — conducerile școlilor, aparatul de control al inspectoratelor școlare sau din ministere care au în subordine școli și Ministerul Educației și Învățământului — reprezintă un proces complex care comportă numeroase probleme referitoare la locul și funcțiile sale în ansamblul activității de învățămînt, structura organizatorică, obiectivele pe care le vizează și mai ales metodologia desfășurării acesteia. Întreaga problematică este dominată de cerința de a conferi acestei activități, **ca de altfel întregii munci de instrucție și educație,** o eficiență sporită.

Preocuparea insistentă ce se manifestă în rîndul pedagogilor în direcția perfecționării tehnologiei didactice presupune investigarea mai atentă și a aspectelor actului de control și îndrumare, exercitat asupra activității personalului didactic, asupra proceselor de instruire și educare. Acest fapt este pe deplin explicabil. În desfășurarea procesului de instrucție și educație educatorul deține o poziție cheie. Fără a subestima calitatea intrinsecă a fiecăreia din componentele procesului, experiența arată că influența pe care acestea o exercită asupra nivelului acțiunii și rezultatelor este în funcție de *calitățile educatorului.* Organizarea și conducerea competentă a acestui proces de către educator constituie *condiția necesară pentru manifestarea calităților componentelor procesului și pentru funcționalitatea lor în concordanță cu scopurile vizate.*

Educatorii, ca realizatori ai procesului de instruire și educare, se caracterizează printr-un anumit *ethos pedagogic*, adică prin atitudini și motivații, orientări și concepții referitoare la tehnologia didactică, la organizarea și desfășurarea instruirii. Aceste trăsături sînt constituite ca rezultat al formării lor inițiale, dar și al experienței acumulate și pregătirii continue pe parcursul exercitării profesiunii. De aceea, în rîndul mijloacelor folosite pentru a se realiza schimbări în ethosul pedagogic al educatorilor, în concordanță cu dinamica cerințelor activității școlare și cu progresele teoriei educației, un loc important îl ocupă acțiunea de control și îndrumare a acestora.

În cele ce urmează ne propunem abordarea cîtorva probleme axate îndeosebi pe relevarea *funcțiilor* pe care le îndeplinește această activitate și a *cerințelor generale* în perspectiva cărora este necesar să se desfășoare pentru a avea efectele dorite.

1. Perfecționarea acțiunii de control și îndrumare a activității școlare implică, înainte de orice, definirea **funcțiilor și obiectivelor acestora,** generate de particularități ale domeniului și relevante pentru conceperea modului de desfășurare.

Printre cele dintîi care pot fi menționate este aceea de a *determina o activitate susținută* din partea cadrelor didactice, de a *dezvolta responsabilitatea* acestora pentru rezultatele obținute în pregătirea elevilor, de a *modela atitudinea* și *stilul lor de lucru* în concordanță cu exigențele activității de instrucție și educație.

Dezvoltarea societății noastre — în etapa actuală — cunoaște o amplificare fără precedent a acțiunii factorilor intensivi, calitativi, de eficiență. În aceste condiții este firesc că activitatea de învățămînt nu poate rămîne în afara criteriilor de eficiență socială, economică, pedagogică. Mai mult, este recunoscut faptul că nivelul calitativ al acțiunii de formare a specialiștilor și de dezvoltare a conștiinței socialiste în rîndul tuturor membrilor societății noastre constituie una din condițiile necesare creșterii eficienței activității în celelalte sectoare ale vieții sociale.

Cerința enunțată ca principiu general de muncă în documentele programatice ale partidului nostru — obținerea unei eficiențe mai înalte în activitatea de învățămînt — presupune reconsiderări cel puțin

în două planuri: a) etic-profesional, concretizat în devotamentul cu care educatorii își consacră competența și energiile lor creatoare realizării țelurilor procesului de formare a omului societății noastre socialiste; b) al competenței profesionale, exprimat în abordarea științifică a modalităților de desfășurare a actului didactic în vederea perfecționării acestuia. Deși, într-un anumit fel, primul din aceste planuri are în vedere trăsături ale personalității educatorilor, iar al doilea se raportează la pregătirea și competența acestora, în fapt ambele converg spre *atitudinea* lor exprimată în interesul pe care îl manifestă pentru inovarea continuă a activității didactice, în responsabilitatea față de îndeplinirea îndatoririlor profesionale.

În strînsă legătură cu funcția enunțată, *actul de control și îndrumare vizează orientarea și îndrumarea personalului didactic în vederea adoptării formelor de organizare și desfășurare, precum și a tehnicilor celor mai eficiente de activitate cu elevii.* Experiența arată că după mai mulți ani de activitate, educatorii manifestă tendința de a se structura și fixa în anumite modele de lucru, pe care le practică fără schimbări esențiale o perioadă îndelungată. În cadrul acestor moduri de lucru, cu care s-au obișnuit ei se simt în voie. Din această cauză, pentru o bună parte din cadre didactice evoluția este foarte lentă, iar în unele cazuri chiar insesizabilă. Preîntîmpinarea sau înlăturarea unor asemenea procese implică, între altele, o susținută activitate de control și îndrumare și, în cadrul acesteia, amplificarea acțiunilor de îndrumare și de sprijinire a personalului didactic pentru perfecționarea continuă a competenței lor profesionale. Atitudinea constructivă, pe care este chemată să o stimuleze acțiunea de control și îndrumare, din acest punct de vedere, se manifestă în *deschiderea față de ceea ce este nou, în însușirea experienței pozitive și reconsiderarea sistematică a propriului stil de lucru* în lumina acestei experiențe.

Producerea unor reconversiuni în modul de lucru al educatorilor presupune orientarea și îndrumarea competentă a acestora, în acțiune. Adoptarea unor strategii didactice eficiente, caracterizate prin stimularea intereselor și participarea activă a elevilor, promovarea unor moduri de lucru bazate pe cooperarea cu elevii, crearea unor situații de învățare care favorizează activitatea personală și atitudinea investigatoare a elevilor ș.a., fac necesară nu numai explicarea acestora, cunoașterea lor prin intermediul literaturii pedagogice, ci și *îndrumarea nemijlocită a pedagogilor pentru aplicarea lor în practica școlară*, în condițiile concrete în care aceștia își desfășoară activitatea.

Deși, teoretic, totdeauna este recunoscută cerința asocierii acțiunilor de control cu îndrumarea celor controlați, în practică, sînt frecvente situațiile în care controlul nu vizează sprijinirea educatorilor ci se transformă într-o evaluare de rutină. Adeseori, în activitatea de control se manifestă tendința de a sesiza mai ales aspectele neizbutite și de a formula aprecieri critice. De aceea, pentru multe cadre didactice „controlul" evocă situații neplăcute. Sînt rare împrejurările în care un educator privește vizita în clasă a unui inspector școlar sau a directorului de școală ca pe un act de îndrumare, de perfecționare a sa. Cel mai adesea el este tentat să considere — și probabil în mod legitim — că observarea modului său de lucru are în vedere emiterea unor judecăți de valoare care influențează mult asupra statutului său profesional.

Îndeplinirea funcției de îndrumare, care nu implică renunțarea la control — în sensul verificării riguroase și aprecierii exigente a situației controlate — a condus la delimitarea a două modalități de control, după cum accentul este pus pe un aspect sau altul al acestui act: *controlul de formare și controlul de evaluare.* Fără îndoială că delimitarea nu este atît de tranșantă cît o exprimă cele două concepte. Dimpotrivă, înclinăm să susținem că procesul de control și îndrumare este unic, că cele două funcții ale lui sînt inseparabile, se presupun reciproc. Delimitarea subliniază mai mult preponderența pe care o poate dobîndi unul din aceste aspecte în desfășurarea procesului la care ne referim. În același timp, este util să menționăm că, din punctul de vedere analizat, eficiența actului de control crește în măsura în care el se realizează din perspectiva unei concepții pozitive asupra acestei activități. Și, în acest sens, controlul de formare (non-evaluator) este în general mai constructiv.

Activitatea de control și îndrumare este menită, totodată, să *realizeze cunoașterea rezultatelor obținute și a modului în care s-a desfășurat activitatea*, deci *dobîndirea de informații* asupra nivelului rezultatelor și al activității, necesare *adoptării unor decizii adecvate* de ameliorare a acestora în perioadele următoare. Fără aceste informații, deciziile ce se impun la diverse niveluri ale activității (de către pedagog în conducerea procesului didactic, de organele de conducere colectivă din școli sau la nivelul inspectoratelor școlare) sînt luate în condiții de incertitudine ceea ce, evident, diminuează eficiența acestora.

Una din intențiile în care se efectuează controlul și îndrumarea depășește cerința explicării fenomenelor școlare. Ea nu este numai *constatativă și explicativă, ci mai cu seamă ameliorativă, vizînd optimizarea practicii școlare*, a activității didactice. În acest context, realizarea unui raport rațional între constatare și ameliorare constituie una din cerințele principale ale procesului de control și îndrumare și o condiție esențială a eficienței acestuia.

Se poate adăuga, la cele menționate, și nevoia *de a contura* — prin cunoașterea ac-

tivității pedagogilor și a diverse experiențe — *stilurile de învățămînt* cele mai eficiente. Una din preocupările insistente ale educatorilor și în general, ale factorilor de control este de a ajunge la *cunoașterea trăsăturilor definitorii ale profesorilor buni*, de a stabili prin ce diferă personalitatea și modul de lucru al acestora de ale celorlalți. Aceste preocupări sînt stimulate de intenția de a ajunge la un repertoriu de moduri de lucru cu elevii, de forme și tehnici care asigură o eficiență ridicată activității educatorului.

Progresele înregistrate în ultimul timp, în analiza proceselor de instruire ca și a celor de învățare, precum și utilizarea metodei abordării sistemice au dezvoltat convingerea că cu ajutorul unor modele teoretice și tehnici convenabile de evaluare este posibil ca, pentru numeroase aspecte ale învățămîntului, să se poată realiza o descriere care poate conduce la o apreciere mai bună a practicii și la adoptarea măsurilor potrivite de ameliorare a acesteia. De aceea, concluziile ce pot fi desprinse din investigațiile asupra „stilului de învățămînt" adică a modului „cum lucrează pedagogul cu elevii", înțeles ca „ansamblu de comportamente bine structurate, avînd o oarecare constanță într-o succesiune de lecții și activități" (E. de Corte), pot fi utile acțiunii de îndrumare a pedagogilor. Chiar dacă pe temeiul acestor date este încă prematur să se pretindă că poate fi conturat stilul de învățămînt cel mai eficient, ele permit totuși perfecționarea multor aspecte ale actului didactic și îi orientează pe pedagogi în alegerea celor mai eficiente modalități de lucru.

În fine, trebuie subliniat că verificarea și cunoașterea temeinică a activității pedagogilor sînt efectuate și în intenția de a ajunge la o *cît mai exactă apreciere a acestora.* Privim această funcție nu numai din unghiul unei cerințe administrative ci, mai ales, din perspectiva efectelor pe care le are asupra comportamentului celor controlați. Aprecierile întemeiate pe date cît mai exacte sînt de natură să-i stimuleze pe cei care dovedesc competență și osteneală în activitate. Recunoașterea muncii prestate și a rezultatelor obținute acționează ca un puternic suport motivațional al unei activități susținute, după cum, față de cei ale căror rezultate nu se ridică la nivelul cerințelor, aprecierea adecvată este menită să le dezvolte spiritul de responsabilitate pentru calitatea prestațiilor lor și a rezultatelor obținute.

În strînsă legătură cu aceasta este de reținut și faptul că judecățile de valoare emise asupra celor controlați, îndeosebi observațiile critice, recomandările și îndemnurile pentru îmbunătățirea activității se impun nu prin autoritatea funcției celui care le emite (director de școală, inspector școlar), ci prin temeinicia lor, prin justețea argumentelor care le însoțesc. Chiar dacă, aparent, aprecieri și recomandări formulate fără o fundamentare corespunzătoare sînt „acceptate" de cei în cauză, aceștia afișînd o atitudine „cuminte", de „supunere", ele nu au, totuși, puterea de a convinge și nu declanșează voința de a realiza schimbările ce se impun în vederea îmbunătățirii activității. Or, efectele actelor evaluative, ale aprecierilor, se concretizează în convingerile pe care le formează și, mai departe, în hotărîrea de perfecționare a acțiunii practice.

2. Delimitarea funcțiilor pe care le îndeplinește actul de control și îndrumare facilitează și conturarea unor idei călăuzitoare, a unor **principii** în concordanță cu care este necesar să se desfășoare această activitate. În fapt, respectarea acestor norme constituie condiția esențială a îndeplinirii funcțiilor enunțate.

Înainte de examinarea lor și pentru o deplină înțelegere a sensului lor, este util să subliniem faptul că *acțiunea de control și îndrumare constituie*, prin natura ei, funcțiile ce le îndeplinește și chiar prin tehnicile pe care le folosește, *un proces evaluativ*. În consecință, conceperea și desfășurarea ei este necesară să se realizeze din perspectiva cerințelor generale proprii proceselor de evaluare.

Prima idee călăuzitoare ce poate fi menționată exprimă cerința ca acțiunea de control și îndrumare a activității instructiv-educative să pornească de la o *viziune integrativă asupra procesului didactic.* Aceasta presupune ca, chiar și atunci cînd actul evaluativ privește activitatea propunătorului, să *fie avută în vedere acțiunea tuturor factorilor* care intervin cu rol relevant în desfășurarea procesului de instrucție și educație.

Orice analiză efectuată asupra procesului didactic ne convinge de marea lui complexitate. El nu se limitează la acțiunea educatorului, la aspectele sale metodologice. În structura lui se regăsesc numeroase componente care interacționează (conținuturi, mijloace de învățămînt, forme de organizare a activității ș.a.m.d.). De asemenea, chiar sub aspect metodologic, procesul didactic constă nu numai în simpla programare a cunoștințelor și în comunicarea lor elevilor, ci presupune numeroase și variate proceduri și tehnici: explicare, interogare, demonstrare, dirijarea muncii elevilor, repartizarea de sarcini, control și evaluare etc. *Calitatea actului didactic* este în funcție, pe de o parte, de *însușirile intrinseci ale fiecăreia* din componente, iar pe de altă parte, *de competența cu care educatorul le folosește*, punînd în valoare virtuțile, compensîndu-le limitele.

Pornind de la această constatare, în condițiile în care obiectivul principal al activității de control îl constituie acțiunea unora din acești factori (activitatea profesorului sau a elevilor, aspectele metodologice ale procesului, calitatea unor instrumente de lucru — manuale, mijloace de învățămînt etc.) din nevoia de verificare aprofundată a acestora, cunoașterea deplină a funcțio-

nalității fiecăruia presupune *luarea în considerație a interacțiunii dintre componentele acestui proces complex*. Așadar, din punctul de vedere al procesului de control și îndrumare acțiunile pedagogului sînt relevante pentru aprecierea cît mai obiectivă posibil a nivelului la care se desfășoară, numai prin punerea lor în relație cu starea și funcționalitatea tuturor factorilor care o condiționează și o influențează.

În strînsă legătură cu acest principiu, experiența și cercetările pertinente atestă necesitatea ca acțiunea de control și îndrumare a activității didactice să se întemeieze pe observarea atît *a procesului de instruire* cît și a *activității de învățare* a elevilor.

Centrarea observațiilor pe acțiunea profesorului (a procesului de instruire) este pe deplin justificată dacă avem în vedere că pedagogul, ca organizator al situațiilor de învățare și conducător al procesului didactic, determină în măsură însemnată evenimentele care se petrec în timpul unei activități cu elevii. În același timp însă, este de reținut faptul că acțiunile profesorului se intercondiționează totdeauna cu activitatea elevilor. Din aceasta decurge o foarte importantă concluzie pentru modalitățile aplicate în verificarea actului didactic și anume aceea că *modurile de lucru ale profesorului cu elevii, tehnicile folosite, atitudinea profesorului și relațiile pedagogice pe care le statornicește* pot fi apreciate corect, nu prin raportare la ele însele, la natura și virtuțile fiecăreia, ci prin *prisma efectelor lor asupra comportamentului elevilor în activitatea de învățare*. În consecință, chiar și atunci cînd din motive de analiză aprofundată a proceselor de instruire acestea sînt desprinse din ansamblul activității, *aprecierea oportunității și a valorii lor* poate fi realizată numai în *relația lor strînsă cu activitatea elevilor*.

Decurgînd din ideea precedentă, *rezultatele obținute* în activitatea didactică, exprimate în schimburile produse în comportamentul elevilor, deci *efectele acțiunii pedagogice, constituie criteriul esențial de apreciere a calității* procesului desfășurat. Rezultatele obținute sînt măsura valorii acțiunilor umane, cel puțin al celor întreprinse deliberat.

Ținînd seama de condițiile specifice în care se realizează verificarea și aprecierea activității didactice, principiul enunțat dobîndește o semnificație aparte. Rezultatele activității didactice nu pot fi supuse, toate, unei verificări asemănătoare controlului tehnic de calitate din sfera producției valorilor materiale. Un calcul sumar arată că un educator este controlat de director, inspector școlar și de alți factori, la 15—20 lecții și alte activități cu elevii, dintr-o mie. Fără îndoială că aprecierile formulate pe temeiul constatărilor făcute la activitățile verificate nu pot fi extrapolate asupra întregii activități, fără riscul unor erori. Experiența arată că, uneori, constatările făcute cu prilejul observării activității profesorului la cîteva lecții nu sînt, din cauza a numeroase circumstanțe, caracteristice acestuia, stilului de lucru pe care îl promovează în mod obișnuit. Aceste constatări dobîndesc însă un grad sporit de încredere privite în lumina rezultatelor obținute de către cei evaluați. Pregătirea elevilor dintr-o clasă este efectul unei activități de durată, încît ea oferă informații cu privire la calitatea acțiunii instructiv-educative pe o perioadă mai îndelungată, din care cea mai mare parte nu este cunoscută nemijlocit de factorii de control. În acest context, *valoarea unor moduri de lucru practicate de pedagog își găsește confirmarea în efectele pe care le-a produs, concretizate în pregătirea elevilor*.

În același timp, este util de menționat că punerea în relație a rezultatelor școlare cu activitatea pedagogului impune o anumită precauție. Participarea simultană a numeroși factori în desfășurarea actului didactic, interacțiunea acestora (activitatea profesorului pe de o parte, a mijloacelor de învățămînt, condițiilor de organizare a activității școlare, conținutului instrucției ș.a. pe de altă parte), fac ca rezultatele școlare să nu poată fi privite în exclusivitate ca ale unuia din acești factori ci ale tuturor, în interacțiune, cu ponderi însă variabile. Există temeiuri pentru a considera că, în rîndul lor, *acțiunea pedagogului este hotărîtoare*, că influența celorlalți factori este dependentă *în multe privințe* de acțiunea pedagogului. Cu alte cuvinte, ceea ce se constată ca produs al activității didactice este determinat de o sumă de factori. Prin activitatea de control și îndrumare acțiunea acestor factori se cere să fie cunoscută, deci să se știe *cum* s-a ajuns la rezultatele constatate și *care* sînt condițiile și acțiunile ce au condus la obținerea lor. Prin aceasta, actul de control dobîndește caracterul unui *proces de diagnosticare a unei anumite situații pedagogice*.

Privită ca proces de evaluare menit să ofere informații asupra nivelului rezultatelor și a calității procesului care a condus la efectele constatate, activitatea de control și îndrumare implică aprecierea rezultatelor și a proceselor pe temeiul *măsurării cît mai exacte posibil a fenomenelor vizate*. Cu toate dificultățile pe care le comportă măsurarea diferitelor aspecte ale procesului didactic — mai mari decît acelea care privesc rezultatele școlare — introducerea metriei, aplicarea unor tehnici cu ajutorul cărora se ajunge la o cunoaștere mai profundă a aspectelor considerate conferă actului evaluativ mai multă certitudine decît situația în care aprecierile au ca suport simple „impresii" produse de faptul observat. Încă la sfîrșitul deceniului patru Raymond Buyse, de la Universitatea din Louvain, milita pentru introducerea unor „metode obiective" în

(Continuare pe coperta a 3-a)

Priorităţi în activitatea de îndrumare şi control în învăţămîntul preşcolar, primar şi gimnazial

DOINA TIREA
Director în M.E.I.
VASILE MOLAN
Inspector principal de specialitate în M.E.I.

ÎN DOCUMENTELE Congresului al XIII-lea al Partidului Comunist Român, în „Orientările de perspectivă privind dezvoltarea economico-socială a României pînă în anul 2000" se redefineşte în mod ştiinţific şi atotcuprinzător răspunderea şcolii româneşti în procesul devenirii noastre.

Conducătorul partidului şi statului nostru, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, sublinia faptul că această instituţie constituie „principalul factor de cultură şi civilizaţie al naţiunii", „de pregătire a tineretului pentru muncă şi viaţă" de „formare a omului nou", un factor esenţial al progresului social, al însăşi edificării orînduirii noastre socialiste.

Rolul şi locul deosebit pe care învăţămîntul îl are în societatea noastră se întemeiază pe înţelegerea în toată complexitatea unităţii dialectice dintre latura umană şi materială a forţelor de producţie, pe adevărul fundamental că viitorul naţiunii depinde în cel mai înalt grad de oamenii viitorului.

În concepţia partidului nostru omul nou, constructor al socialismului şi comunismului, trebuie să fie stăpîn pe cele mai înaintate cuceriri ale ştiinţei, ale cunoaşterii umane, să se caracterizeze prin înalte virtuţi morale, prin pasiune pentru muncă şi creaţie, prin îndrăzneală în gîndire şi acţiune, prin cutezanţă revoluţionară în promovarea noului în întreaga viaţă socială, prin fermitate în lupta pentru dreptate şi adevăr, pentru înfăptuirea principiilor eticii şi echităţii socialiste, prin hotărîrea de a lupta cu abnegaţie pentru apărarea cuceririlor revoluţionare, a integrităţii şi suveranităţii patriei, a cauzei comunismului în ţara noastră.

Realizarea profilului spiritual al omului societăţii noastre de azi şi de mîine comportă *o reconsiderare* din această perspectivă şi *a activităţii de îndrumare şi control exercitată de director la nivelul şcolii*. Ca funcţie a conducerii ştiinţifice această activitate are rol hotărîtor în reglarea şi perfecţionarea întregii activităţi de instrucţie şi educaţie.

Plecînd de la această premisă, apare ca o cerinţă fundamentală *încadrarea într-un sistem bine organizat a asistenţelor la orele de curs*, lecţia fiind forma principală de organizare a procesului instructiv-educativ, care asigură formarea şi dezvoltarea multilaterală a personalităţii umane.

În acest sens, *directorul şcolii are obligaţia să-şi planifice de la începutul anului şcolar asistenţele la ore*, în aşa fel încît să asigure controlul tuturor cadrelor didactice şi a tuturor claselor, acordînd prioritate îndrumării cadrelor cu mai puţină experienţă, a celor cu rezultate mai slabe etc., ţinînd seama de obiectivele prevăzute în planul general de muncă. Calitatea activităţii de îndrumare este determinată de responsabilitatea şi exigenţa cu care se pregăteşte pentru fiecare asistenţă. Aceasta presupune, în primul rînd, un studiu profund şi permanent al documentelor de partid, cunoaşterea şi structura conţinutului programelor şi manualelor, a tendinţelor de modernizare existente în gîndirea pedagogică, a specificului colectivelor de elevi ş.a.

O altă cerinţă de care depinde eficienţa asistenţelor o constituie *obiectivitatea deplină în aprecierea conţinutului ştiinţific şi metodic al lecţiilor respective*.

Trebuie reţinut faptul că prin asistenţele la ore nu se urmăreşte doar depistarea unor greşeli, ci şi consimţirea tuturor aspectelor pozitive, a experienţei valoroase, a atitudinii novatoare a unor cadre didactice, în vederea generalizării. Avînd în vedere sarcinile sporite ce revin învăţămîntului cu privire la pregătirea şi perfecţionarea forţei de muncă, formarea de competenţe la nivelul exigenţelor revoluţiei tehnico-ştiinţifice contemporane, este necesar ca în activitatea de îndrumare şi control *să se urmărească cu perseverenţă obiectivele generale şi specifice ale fiecărei discipline şi ciclu de învăţămînt*.

Astfel, *în învăţămîntul preşcolar trebuie să se acorde o atenţie-deosebită educării moral-politice şi patriotice a copiilor*, modului în care se organizează acţiunile speciale sau cele din cadrul Organizaţiei „Şoimii Patriei", unde copiii învaţă poezii şi cîntece dedicate patriei şi partidului, secretarului general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, tovarăşei Elena Ceauşescu, li se prezintă aspecte din trecutul de luptă al

poporului nostru, din măreţele realizări ale societăţii noastre socialiste. Directorul trebuie să analizeze în ce măsură aceste acţiuni au un conţinut adecvat vîrstei, puterii de înţelegere a copiilor, contribuie prin organizare şi conţinut la educarea patriotică şi revoluţionară a acestora.

Un alt obiectiv important al activităţii de îndrumare şi control îl constituie pregătirea copiilor pentru şcoală. În acest sens, se va urmări exprimarea elevilor, preocuparea educatoarelor pentru cunoaşterea şi corectarea defectelor de vorbire, pentru îmbogăţirea vocabularului, însuşirea cunoştinţelor matematice, formarea deprinderilor simple de muncă, de orientare spaţială şi coordonare motrică voluntară.

Îndrumarea şi controlul la clasele ciclului primar trebuie să vizeze, cu deosebire, strategiile didactice folosite de învăţători pentru realizarea obiectivelor specifice: formarea la elevi a deprinderilor de citire şi scriere corectă, de alcătuire a compunerilor; însuşirea şi aplicarea de către aceştia a celor patru operaţii cu numere naturale; cunoaşterea principalelor momente din istoria poporului patriei noastre.

Pentru aceasta, directorul va urmări în ce măsură se exersează citirea elevilor, se dezvoltă vocabularul acestora, se controlează şi corectează scrierea lor, se cultivă limba română literară. De asemenea, se va avea în vedere dacă se folosesc exerciţii şi probleme variate, care să asigure formarea gîndirii matematice, a creativităţii elevilor, formarea deprinderilor de calcul.

La toate lecţiile asistate se va urmări dacă învăţătorii au elaborat pe lîngă obiectivele cognitive şi obiectivele educative ale lecţiilor, precum şi măsura în care acestea sînt în concordanţă cu conţinutul fiecărei discipline, şi cu procedeele folosite în vederea dezvoltării la elevi a sentimentului de dragoste faţă de patrie, partid şi popor, faţă de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretarul general al partidului.

La clasele ciclului gimnazial, acţiunile de îndrumare şi control trebuie să stimuleze preocupările profesorilor pentru a da un curs modern, formativ, lecţiilor, conceperea acestora în structuri eficiente, cu o mai largă implicare a elevilor în actul învăţării, al formării deprinderilor, pentru realizarea obiectivelor educative specifice fiecărei discipline, integrarea firească, potrivit unei metodologii adecvate, a ideilor şi tezelor din documentele de partid şi de stat, din cuvîntările tovarăşului Nicolae Ceauşescu.

La asistenţele de la orele de limba şi literatura română, se va urmări în ce măsură profesorii acţionează pentru creşterea nivelului general de însuşire a limbii literare de către elevi, a noţiunilor şi categoriilor gramaticale, pentru îmbogăţirea lecturii şi vocabularului acestora, pentru formarea deprinderilor de citire corectă şi expresivă, de lucru cu textul literar, cu dicţionarele, de elaborare a compunerilor, pentru dezvoltarea capacităţii de a înţelege operele literare studiate şi a desprinde mesajul artistic, ideologic şi politic al acestora. Permanent, directorul va milita pentru o continuă întrepătrundere între studiul limbii şi studiul literaturii, pentru ca acestea să nu fie privite ca două discipline separate, ci ca laturi complementare ale aceluiaşi proces de manifestare lingvistică.

Lecţiile de istorie vor fi orientate spre analiza cauzală a faptelor, a evenimentelor fundamentale din istoria patriei. În predarea-învăţarea acestei discipline se integrează teza de o deosebită importanţă ştiinţifică şi ideologică a secretarului general al partidului potrivit căreia istoria poporului român, a mişcării revoluţionare, democratice, a partidului nostru, reprezintă un tot unitar şi, totodată, fundamentul activităţii politico-ideologice. Fiecare lecţie de istorie, prin mesajul patriotic al cunoştinţelor transmise, prin forţa de evocare şi argumentare în spiritul adevărului istoric va aduce o contribuţie esenţială la educarea elevilor în spiritul demnităţii şi mîndriei naţionale.

Prin asistenţele la orele de geografie, directorul va urmări în ce măsură profesorii insistă asupra cunoaşterii, înţelegerii şi utilizării conceptelor specifice, selectează şi valorifică cunoştinţele cu valoare instrumentală şi operaţională la care elevii vor apela pentru a se instrui în continuare. De asemenea, *se va avea în vedere dacă profesorii urmăresc prezentarea proceselor şi fenomenelor geografice în lumina cercetărilor actuale şi în interpretarea lor materialist-dialectică,* în lumina realizărilor economico-sociale şi a perspectivelor dezvoltării României, prefigurate în documentele Congresului al XIII-lea al Partidului Comunist Român.

Îndrumarea şi controlul disciplinelor ştiinţifice fundamentale (matematica, fizica, chimia, biologia) va imprima în rîndul profesorilor o exigenţă sporită faţă de propria pregătire, să-i determine să studieze cu regularitate a lucrărilor ştiinţifice de specialitate, de didactică modernă, să-i mobilizeze în căutarea soluţiilor viabile, pentru modernizarea reală a procesului de predare-învăţare, prin formularea de obiective operaţionale pentru fiecare lecţie, *integrarea experimentului, realizarea concordanţei dintre obiective şi strategii,* precum şi al unor instrumente de evaluare adecvate care să permită reglarea formativă şi sumativă a cunoştinţelor şi deprinderilor elevilor în cadrul procesului de predare-învăţare.

Activitatea profesorilor va fi permanent orientată în direcţia creării condiţiilor pentru instruirea independentă şi diferenţiată, formarea şi dezvoltarea la elevi a capacităţilor intelectuale specifice, de asimilare, transfer, investigare ştiinţifică a unor atitudini şi convingeri ştiinţifice.

Am prezentat cîteva obiective mai importante ce trebuie urmărite în acţiunile de îndrumare şi control desfăşurate de direc-

torul școlii, la cîteva discipline. Este de reținut, totuși, că în atenția conducerilor de școli vor sta toate obiectele prevăzute în planurile de învățămînt.

Directorul școlii poate și trebuie ca în cadrul asistențelor să practice *o evaluare științifică a nivelului de pregătire a elevilor.* Pentru aceasta înainte de lecție, împreună cu învățătorul sau profesorul, pe baza obiectivelor operaționale, elaborează itemurile probei de control. Analiza rezultatelor va permite atît profesorului cît și directorului să desprindă concluzii cu privire la deficiențele în pregătirea elevilor generate de strategii didactice ineficiente, neajunsuri în activitatea de învățare independentă, de tratare diferențiată etc.

În cadrul discuțiilor organizate, după asistențele la lecții, considerăm că este indicat, ca, înainte de a transmite propriile observații, directorul să solicite profesorului, învățătorului, educatoarei să prezinte modul în care s-a pregătit pentru lecții, ce obiective și-a propus, cum consideră că le-a realizat, ce probleme deosebite există în colectivul de elevi în legătură cu învățarea, cu disciplina etc. Observațiile directorului în legătură cu lecțiile, precum și îndrumările date trebuie să se refere atît la conținutul științific și metodic al orei, cît și la pregătirea acesteia. În cazul în care s-au observat lacune în organizarea și desfășurarea lecției, în nivelul de pregătire al elevilor, directorul stabilește măsuri pentru remedierea lipsurilor, care se pot concretiza în studierea de către profesor a unor lucrări de specialitate și metodice, a îndrumărilor care însoțesc programele școlare, efectuarea de interasistențe la colegii de aceeași specialitate cu rezultate mai bune, participarea la acțiuni metodice organizate de inspectoratele școlare, planificarea la cursurile de perfecționare etc.

Așa cum reiese din titlul articolului, am încercat să conturăm cîteva priorități, în vasta și complexa activitate de îndrumare și control. Am avut în vedere, în primul rînd, directorii nou-numiți, cărora ne adresăm în mod deosebit. Dar cum conducerea științifică este atît o știință, cît și o artă, fără îndoială că orice acțiune întreprinsă de conducerea școlii, de fiecare cadru didactic, trebuie să poarte pecetea noului, a căutării, a creativității. Pentru aceasta actul de perfecționare este un imperativ.

*Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității**

ESTE DEMNĂ de toată lauda inițiativa Editurii Științifice și Enciclopedice de a lansa colecția „Biblioteca de Psihologie" ca o modalitate de valorificare a contribuției științei psihologice românești la patrimoniul culturii universale. Apariția în capul seriei acestei colecții a operei savantului Gheorghe Zapan este semnificativă și, totodată, simbolică. *Semnificativă,* deoarece opera lui Gh. Zapan reprezintă un capitol însemnat din contribuția *creatoare* a psihologiei românești la progresul științelor socio-umane.

Spirit riguros în gîndire și ca formație, autorul a inițiat noi direcții și ramuri de cercetare în acest domeniu de cunoaștere. *Simbolică,* pentru că Gh. Zapan a fost omul de știință cu o personalitate integră, dascăl de înaltă ținută morală, cetățean și patriot, mentor al multor generații de cercetători, cărora le-a oferit ca model profesional permanenta căutare și verificare a faptelor, rigoare experimentală, probitate științifică, seriozitate și modestie.

Pentru a realiza ediția pe care o prezentăm, Pavel Mureșan a depus o activitate intensă de aproape doi ani. În acest răstimp a trebuit să consulte, selecteze și adnoteze zeci de mii de pagini din diverse lucrări românești și străine, unde a publicat Gh. Zapan sau unde se fac referiri la el. Căci activitatea științifică a lui Gh. Zapan se întinde pe o perioadă de peste 50 de ani și acoperă un registru larg de preocupări, ca expresie a formației sale multi- și interdisciplinare (psiholog, pedagog și jurist; matematician, ofițer de artilerie și cibernetician). În multe din aceste domenii, savantul aduce contribuții deosebite teoretico-metodologice și aplicativ-practice, pe linia continuării, aprofundării și corectării-dezvoltării unor concepte mai vechi, sau pe cea a creării altora noi, cu totul originale. Opera eminentului om de știință este densă informațional, la obiect și substanțială. Adept al stilului riguros de exprimare, specific științelor exacte, Gh. Zapan nu a scris mult, dar a spus multe. Lucrările sale se impun prin eficiența metodologică și originalitatea concluziilor.

Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității, titlul volumului sub care apar o parte din lucrările lui Gh. Zapan, nu este ales la întîmplare; deși lucrarea propriu-zisă cu acest titlu a fost publicată abia în 1957 (ca o continuare a unor preocupări mai vechi — 1933, și o dezvoltare a „Metodei foii de observație vocațională" F.O.V., 1938); ideea găsirii unor metode cît mai adecvate de cunoaștere a personalității omului l-a preocupat pe Gh. Zapan pe parcursul întregii sale activități științifice (încă din 1930 în „Teoria orientării și selecției profesionale" denunța insuficiența și arbitrarul testelor de aptitudini din vremea aceea). Multe din lucrările ilustrului savant se aliniază sau sînt complementare metodologiei de determinare a personalității umane pe diferite componente și niveluri (în scop de psihodiagnoză, de intervenție corectivă și optimizatoare, de modelare etc.).

Principalele contribuții la dezvoltarea științelor socio-umane ale lui Gh. Zapan sînt relevate sistematic de Pavel Mureșan prin exemplificarea a unsprezece domenii de interes științific. Gh. Zapan a propus noi formule biometrice și antropometrice și are contribuții însemnate la completarea și simplificarea formulelor din statistica psihologică și pedagogică (modificarea și simplificarea formulelor Bravais-Pearson și Spearman pentru calculul coeficientului de corelație; stabilirea formulei structurale, pornind de la media aritmetică și geometrică ponderată, pe baza căreia, mult mai tîrziu, *a realizat formula entropiei* și negentropiei structurale, ca instrument de stabilire a gradului de organizare și progres ale unui sistem cibernetic). Gh. Zapan a adus corecții substanțiale legii psihofizice Weber-Fechner, fundamentînd formula legii intensității pe baze biofizice și biochimice (teoria ionică a excitației), unde ia în calcul coeficienții electrolitici prin care se propagă excitația în organism. Formula sa se verifică

(Urmare în pag. 64)

Dr. N. LUNGU

* Gheorghe Zapan, *Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității,* Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1984, 528 p., Ediție îngrijită de Pavel Mureșan.

O viziune sistemică — interdisciplinară — asupra actului de conducere, la nivelul unităților școlare

Prof. emerit NICOLAE ANDREI
Conf. univ. dr. ION DUMITRESCU

„PEDAGOGIA sistemelor este de dată recentă" [1] — afirmă M. Maliţa, dar are o semnificaţie profundă, reprezentînd un domeniu de a gîndi problemele învăţămîntului (mai ales macropedagogia). Mai mult: este o necesitate obiectivă, fiindcă pedagogia „...trebuie să dezbată aceste probleme de sistem, *de organizare optimală a întregului* (s.n.), fără de care nici politica educaţională a statului nu se poate aşeza pe o bază ştiinţifică solidă, nici destinele individuale nu îşi pot urma un curs liniştit şi firesc" [2].

Deşi conţinutul conceptului de bază al viziunii sistemice — cel de *sistem* — cunoaşte unele variante, în toate acestea se cuprind cîteva componente definitorii şi anume:

a) Multitudinea de elemente componente — fiecare element component fiind o verigă, care poate să existe fie în mod autonom, fie în cadrul sistemului, avînd însă o *funcţionalitate* bine precizată[1];

b) Interacţiunea elementelor componente, existenţa unei relaţii şi conexiuni determinate funcţional, ca o condiţie a asigurării integrităţii sistemului;

c) Interacţiunea cu mediul — atît în unitatea sa, cît şi prin elementele sale componente;

d) Are o anumită *structură*, un anume mod de organizare a legăturilor dintre componente şi care le pune în funcţiune, devenind o *acţiune*.

e) Cum *dinamica structurii* este o necesitate obiectivă, dar numai în sensul *creşterii eficienţei*, implică un *rol crescut al informaţiei, care asigură asimilarea noului şi depăşirea modelului de acţiune*, prin preluarea celor mai bune *decizii*. Optimizarea însă, depăşirea modelului de acţiune, se face nu prin intervenţia unor factori din afară, ci prin analiza situaţiilor noi — în organisme specializate — *prin autoreglare*, deci.

O analiză mai atentă a acestor trăsături comune viziunii sistemice ne duce la constatarea că sîntem în faţa unora dintre *funcţiile de bază ale conducerii ştiinţifice: organizare, reglare-autoreglare*, sistem *informaţional-decizional*, alături de cele de *planificare* şi *îndrumare-control*.[2]

Într-adevăr, în cadrul conducerii ştiinţifice, în toate domeniile de activitate — inclusiv în învăţămînt — exercitarea acestor funcţii şi cunoaşterea eficienţei sistemului impun, cu necesitate, o *viziune sistemică* din partea conducătorului — directorului de şcoală, în cazul nostru, *o viziune globală asupra actului de conducere*, care se oglindeşte, practic, în forme multiple. De exemplu, exercitarea funcţiei de *planificare*, la un nivel ştiinţific şi superior ca eficienţă, nu este posibilă fără interacţiunea acesteia cu funcţia de *organizare*, care îi asigură orientarea către activităţile fundamentale (compartimentele) care se desfăşoară într-o unitate şcolară. Numai o planificare care „îmbrăţişează" *toate domeniile* (activităţile: instructiv-educativă; tehnică productivă; financiar-contabilă, administrativ-gospodărească; cămin-cantină; activitatea ce vizează iniţierea pedagogică a părinţilor, prin intermediul „lectoratelor" cu aceştia; activităţile cultural-artistice şi sportiv-turistice etc.) — transformîndu-le în *modalităţi* (nu acţiuni în sine) de realizare a obiectivelor propuse, care este dublată de o viziune *proiectivă* (căci o planificare nu trebuie să-şi propună numai „combaterea" unor dereglări, ci, obligatoriu, şi perfecţiunea sistemului) — este o planificare ştiinţifică. Este un punct de vedere exprimat cu claritate în literatura de specialitate: „Una din

[1] De exemplu, fiecare tip de liceu din sistemul de învăţămînt din R.S.R. (economic, industrial, pedagogic, sanitar) — are o anumită autonomie şi îndeplineşte o anumită funcţie în cadrul organizării generale.

[2] În acest sens vezi şi lucrarea noastră *Conducerea ştiinţifică a unităţilor şcolare*, E.D.P., Bucureşti, 1983.

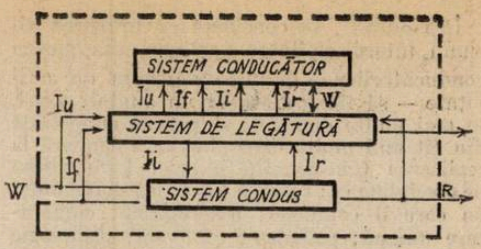
trăsăturile actuale ale managementului" este de a situa problemele într-o *perspectivă* lungă și *globală* (s.n.), în care sînt integrate diferitele aspecte ale vieții instituției respective".

O planificare științifică a activității globale dintr-o unitate școlară (planul general de muncă) este indisolubil legată și de prevederea mijloacelor de evaluare (periodică) *a rezultatelor*, ceea ce implică (și dă, în același timp, consistență) *exercitării funcției de îndrumare și control*. Pe baza acestei „informații inverse" (feed-back) — în măsură să arate dacă obiectivele au fost realizate (sau nu), dacă metodele și mijloacele sînt eficiente (sau nu) — un director de școală este dator să analizeze situația existentă, la un moment dat, în cadrul sistemului (catedre și comisii metodice, activitatea organelor colective de conducere etc.) și să adopte cea mai corespunzătoare *decizie*. Actul important al luării celei mai bune decizii implică, însă (în toate împrejurările, nu doar în cea menționată), alături de informația inversă, și o informare temeinică, „la zi", de specialitate și psiho-pedagogică, precum și cunoașterea „stării", a dimensiunilor problemelor, a experienței pozitive acumulate în domeniul învățămîntului din țara noastră și pe plan mondial. În felul acesta, exercitarea funcției de planificare se „leagă" — organic și firesc — nu numai de funcția organizatorică, ci de cele de îndrumare-control, reglare-autoreglare și chiar de sistemul informațional-decizional din unitatea respectivă (dacă există).

În contextul interacțiunii în care este implicată planificarea, realizarea funcționalității ei depinde și de *factorul uman*, prin care se obiectivează. Este vorba de gradul de conștientizare, din partea directorului de școală, a faptului că toate obiectivele stabilite („planificate"), ca și „măsurile" propuse pentru atingerea lor, se realizează *prin oameni, cu oameni* și *pentru oameni*. Acest fel de *a gîndi* funcționalitatea conducerii impune și un anumit mod de a *acționa*, care presupune cunoașterea și respectarea unor cerințe de *psihologie socială*, *disciplină* asociate tot mai mult științei și artei conducerii, mai ales în învățămînt. Dar cum asupra problemei vom reveni, în acest context am semnalat-o numai.

Toate funcțiile conducerii reciproc „legate" formează *sistemul de conducere* care începe cu fixarea funcționalității și a conținutului sistemului, atît ca întreg, cît și a elementelor sale componente și a legăturilor dintre ele. Pentru asigurarea funcționalității sale, sistemul de conducere „se leagă" cu *sistemul condus*, prin intermediul unui complex de comunicații care formează *sistemul de legături*. Toate aceste relații, grafic, s-ar putea prezenta astfel[3]:

Elaborarea și conducerea sistemelor de învățămînt este, însă — în lumea contemporană — tot mai strins legată de un instrument specific și anume viziunea interdisciplinară. Într-adevăr — constata M. Malița — în cadrul dezbaterilor primului Colocviu național de pedagogie (consacrat cercetării interdisciplinare a învățămîntului) — „... Pedagogia nu mai poate lucra singură; ea este interdisciplinară; ea este astăzi o întreprindere care face apel la mijloacele altor științe și nu ezita a le împrumuta" [*1—2*].



W — Condiții staționare ale mediului exterior
F — Influența mediului
R — Acțiunile sistemului condus
Iu — Informații despre condițiile staționare ale mediului exterior
If — Informații despre influențele exterioare
Ii — Informații despre starea sistemului condus
Ir — Informații despre acțiunile sistemului condus
WR — Informații de comandă, de decizie

Este un punct de vedere clar și unanim împărtășit în cadrul dezbaterilor colocviului la care ne-am referit: „Astăzi, cînd științele se revoluționează și pretind transformarea învățămîntului... singură cercetarea interdisciplinară, integrată în perspectiva pedagogică, promite soluții complete, echilibrate și eficiente" [*4*].

Interdisciplinaritatea — deși este, se știe, o caracteristică a cercetării științifice în toate domeniile — în lumea contemporană, și-a găsit o aplicație largă mai ales în învățămînt (cu precădere în cel superior) — fiind considerată drept „o tentativă de restaurare a obiectivelor" sau „cheia" perfecționării și modernizării acestuia. Indiferent de diferitele ei „tipuri",[4] interdisciplinaritatea, în esența ei, constă în „Interacțiunea existentă între două sau mai multe discipline: această interacțiune poate să meargă de la simpla comunicare de idei, pînă la integrarea mutuală a conceptelor directoare" [*5 — p. 23*].

Dintre tipurile menționate, cea mai apropiată de specificul învățămîntului — și, mai ales, de cel al conducerii, pare a fi „interdisciplinaritatea unificatoare", care constă într-o coerență din ce în ce mai strînsă a unor domenii și discipline.

Integrarea viziunii interdisciplinare în cerințele unei conduceri științifice nu este o relație „forțată", ci face obiectul unor preocupări tot mai insistente, atunci cînd abordează problemele „managerului" modern și eficient.

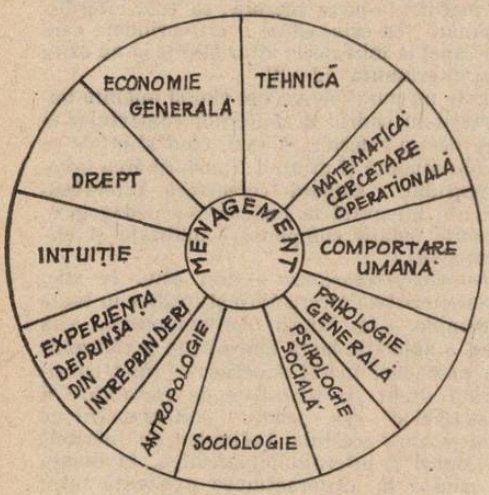
[3] Conform Vergu, P., Dumitru, G, *Știința conducerii*, E.D.P., București, 1972.

[4] Eterogenă, pseudodisciplinaritatea, interdisciplinaritatea compusă; interdisciplinaritatea auxiliară; complementară; unificatoare.

Într-adevăr, se consideră că însușirea viziunii interdisciplinare pretinde, din partea *conducătorilor — în orice domeniu de activitate* — să fie inițiați, la un anumit nivel, în mai multe domenii; să posede cunoștințe din cît mai multe discipline care concură la realizarea funcționalității sale. Este vorba de discipline ca: tehnică (specifică domeniului pe care îl conduce); matematică; comportare umană; psihologie generală; psihologie socială; sociologie; antropologie; economie generală și de specialitate; drept. experiență descrisă — în domeniul respectiv, fără a exclude, în anumite circumstanțe, și apelul la intuiție.

Grafic, caracterul interdisciplinar al pregătirii unui „manager" modern și al unui director de școală, deci — s-ar reprezenta astfel (vezi fig. de mai jos).

Un director de școală — și, mai ales, directorii unor mari unități școlare (școală profesională, liceu și școală de maiștri) și chiar multe școli profesionale — este confruntat, tot mai frecvent, cu probleme ce necesită *cunoștințe juridice* (drept), de *economie ge-*



nerală și chiar *de matematică* și *cercetare operațională*. Pe primul plan se situează însă *cunoștințele de tehnică (profesională) adică de metodologie*. Chiar dacă fiecare din obiectele planului de învățămînt are o metodologie specifică (primează unele sau altele dintre metodele cunoscute și se aplică în mod specific), metodica activizării elevilor, a dezvoltării capacităților de cunoaștere, a formării profilului moral-civic sau a stilului de muncă intelectuală, au componente general-comune din punct de vedere psihologic și pedagogic, ca urmare pe acestea trebuie să le cunoască să le stăpînească un director de școală, ceea ce presupune cunoștințe de *psihologie generală școlară (pedagogică)*.

Dacă — așa cum au precizat chiar pionierii conducerii științifice și specialiștii contemporani — în activitatea de conducere accentul cade pe oameni, dacă aceștia trebuie să acționeze *motivat* și să colaboreze, cu conducerea, conștient și finalist; dacă un director de liceu — pentru a realiza obiectivele majore ale planului general de muncă — trebuie să transforme colectivul pedagogic într-o echipă, cu stilul și ritmul propriu de muncă, cu un *mod unitar de a gîndi și acționa*, cu o concepție unitară, cu alte cuvinte; dacă trebuie să-i insufle *acestuia optimism și entuziasm* în muncă; dacă știe să-i ofere și *satisfacții;* dacă este necesar — și este — să făurească nu numai un *cod moral al muncii în echipă, ci și unul al onoarei colectivului*, un director de școală trebuie să posede, obligatoriu, cunoștințele necesare de *psihologie socială*.

Între stilul de conducere al directorului și caracterul (pozitiv-negativ) al „mobilizării" cadrelor didactice și chiar al „performanței", există, întotdeauna o strînsă legătură.

Pentru a asigura — prin stilul său de muncă — un adevărat cod al muncii și onoarei colectivului — un director de școală — bazîndu-se pe aceleași elemente de psihologie socială — trebuie să fie el, în primul rînd, un exemplu.

În condițiile societății noastre socialiste și al democratizării vieții sociale, un conducător adevărat nu mai poate conta pe naivitatea sau pe toleranța colaboratorilor. Întreaga sa conduită trebuie să fie pătrunsă și dominată de *corectitudine, sinceritate și respect pentru demnitatea oamenilor. Modalitatea activității de conducere este, de aceea, una din cerințele principale ale realizării obiectivelor.*

Iată de ce, la cunoscutul evantai al interdisciplinarității actului conducerii, noi am adăuga încă o disciplină și anume *etica*. În felul acesta, subliniem adeziunea noastră la tezele care susțin că, astăzi, *orientarea spre oameni a devenit cerință fundamentală a conducerii*, care, prin însăși esența sa, a devenit la rîndu-i, o formă specială a muncii cu oamenii, o veritabilă muncă social-psihologică, care angajează, în cel mai înalt grad, sistemul social și, în special, elementul uman [6].

BIBLIOGRAFIE

1—2 Malița, M., *Renovarea pedagogiei și a educației în spiritul științei moderne* (în vol. *Cercetarea interdisciplinară a învățămîntului*, Colectivul național de pedagogie, București, 1970).

3. Herseni, T., *Psihologia întreprinderilor industriale*, București, Edit. Academiei R.S.R., 1969.

4. Văideanu, G., *Cercetarea interdisciplinară ca instrument de elaborare a sistemelor de învățămînt* (în vol. *Cercetarea interdisciplinară a învățămîntului*, București, 1970).

5. O. C. D. E., *L'Interdisciplinarité*, Problemes d'Enseignement Centre pour la Recherche et l'Inovation dans l'Enseignement et de Rechers dans les Universités, Paris 1972.

6. Onicescu, D., *Organizarea și conținutul procesului de perfecționare a directorilor de școală* (în vol. *Perfecționarea muncii de îndrumare și control în școală*, București, 1974; Petrescu, I., *Psihosociologia conducerii colective a întreprinderii industriale*, Craiova, Scrisul Românesc, 1977)

* După „Forum", nr. 2/1971, p. 20.

Seminar științific remarcabil

SEMINARUL pe care Institutul de Lingvistică și Facultatea de Limbă și Literatura Română a Universității din București, *sub prestigioasa conducere științifică a academicianului* Ion Coteanu, *l-a organizat recent, privind* „Retorica receptării textului poetic", *a reunit timp de o săptămînă-între 18 și 23 februarie 1985 — în Sala de Consiliu a Facultății de Limbă și Lieratură Română numeroși cercetători, studenți în filologie, cadre didactice universitare și din învățămîntul preuniversitar.*

În cele 6 zile ale *Seminarului*, la Universitatea bucureșteană a funcționat un adevărat atelier de studiu, aprofundare, dezbaterea în cadrul căruia s-au susținut peste 20 de comunicări științifice, urmate de intervenții și discuții vii, contribuții valoroase fiind aduse de personalități ale culturii noastre și deopotrivă de cercetători tineri și chiar studenți, pasionați pentru înțelegerea și afirmarea valorilor de frumusețe și adevăr ale textului poetic, ale limbii și literaturii noastre.

O zi în cadrul *Seminarului* a fost consacrată unor comunicări care valorifică cercetări efectuate în școli, investigații menite să pună la îndemîna profesorului de limba și literatura română noi resurse și perspective în metodologia predării-învățării acestui obiect de studiu fundamental.

Astfel, în comunicarea *„Forme elementare ale receptării"*, profesoara Rodica Zafiu de la Școala Nr. 1 din Ciorogîrla a pus în evidență faptul că procesul complex al lecturii, al decodării, este rezultatul unei interacțiuni între o serie de coordonate mentale aparținînd cititorului — scheme anticipative, principii, reguli de structurare — și datele textuale. Un micro-ansamblu experimental vizînd investigarea fenomenului receptării literare a fost aplicat unui lot omogen de elevi de 12—13 ani; vîrstă care s-a presupus că va permite descoperirea unor forme simple ale decodării, modelele de acțiune asupra textului deținute de subiecți fiind elementare și în mare măsură controlabile — ca dependente de pregătirea lor școlară; vîrstă în funcție de care s-ar prefigura și eventuale căi de acțiune în vederea formării, la elevi, a unei retorici adecvate a receptării. Unui experiment de „reconstituire de text" — urmărind, sub aparențele unui test de memorie, surprinderea formulelor incomplete de decodare a unui text literar și a modului lor specific de instituire — i s-au subordonat probe suplimentare de asociere lexicală (în două etape — una anterioară și alta posterioară lecturii textului), de recunoaștetre de cuvinte și de selecție de stimuli asemănători. Au fost utilizate trei texte de poezie română modernă, accesibile lexical și morfo-sintactic, dar cu un grad diferit de dificultate din punctul de vedere al structurii globale a semnificației — solicitînd deci o anume „competență textuală". Rezultatele obținute au confirmat ipoteza că procesul receptării poetice este guvernat de o serie de principii generale, care organizează informația textuală fără a fi dependente de determinările psihologice individuale sau tipologice: principiul coerenței, al noncontradicției, al obiectivării ș.a. Din fiecare principiu pot decurge consecințe negative: ele trebuie să stea în atenția oricărei pedagogii a lecturii. Astfel, principiul coerenței ascunde pericolul unei „legi" a minimului efort, a suficienței, a formei simple: subiectul se mulțumește cu prima formă coerentă de structurare a informației, impunînd-o din afara textului, chiar dacă ea nu corespunde complexității acestuia. Principiul non-contradicției îl face pe lector să simplifice textul în punctele în care acesta îi pare contradictoriu, chiar cînd este vorba de o falsă contradicție, purtătoare de semnificație. Procesul de înțelegere este unul de unificare și de simplificare; cititorul completează unele informații și le suprimă pe altele, în conformitate cu setul de modele interpretative pe care le deține și le aplică. Principiile de lectură sînt generale — dar modelele se învață, se deprind, constituindu-se treptat într-o tot mai complexă retorică a receptorului — similară uneia a emițătorului. Este evident, în acest punct, rolul care îi revine profesorului; de a determina cunoașterea, de către elev, a unui set cît mai variat de modele interpretative — pentru a evita acțiunea reductivă a celor puține și simple, dar mai ales de a forma o anumită atitudine față de text. Stabilirea unei comunicări reale presupune cu necesitate o pregătire, o așteptare a textului: atît timp cît nu este perceput ca un răspuns, acesta nu există pentru individ. Procesul de înțelegere nu se poate realiza fără obișnuința de a cere justificări pentru orice element, căruia să i se descopere motivația cea mai profundă, funcționalitatea într-un ansamblu.

Pornind tot de la un experiment, efectuat de data aceasta în liceu, comunicarea cercetătoarei Dana Manea despre „*Receptarea textului poetic între sintaxă și semantică*", și-a propus să schițeze cîteva probleme privind studierea „presiunii semantice" a textului asupra atribuirii de semnificație a termenilor de către subiecții receptori. Experimentul a cuprins patru probe efectuate la interval de trei zile una de cealaltă; la prima probă au fost prezentate șapte cuvinte și o sintagmă extrase dintr-un „poem" arghezian, necunoscut subiecților. Termenii au fost dați într-o ordine întîmplătoare, alta decît aceea în care se găseau în text. Li s-a cerut subiecților să găsească o serie de sinonime și o definiție pentru fiecare termen în parte și, de asemenea, să alcătuiască o frază în care să folosească termenul respectiv. La a doua probă subiecții au primit fiecare textul arghezian dactilografiat și li s-a cerut să efectueze „analiza literară" a lui. A treia probă a avut aceleași sarcini ca și prima, cu deosebirea că, de această dată, subiecții au primit textul poetic în care se aflau termenii subliniați. Ordinea în care se aflau ei era, deci, cea impusă de text. A patra probă a fost analoagă celei de-a doua; li s-a cerut subiecților să realizeze o „analiză literară" a poemului.

În urma prelucrării datelor s-a observat că, în cazul unor semne aflate fie într-o grupare cu legături sintactice puternice manifestate prin conectori (deci într-o grupare cu grad de coeziune foarte mare), fie într-o grupare de termeni conectați cu legături semantice puternice (deci cu un anume grad de coerență), subiecții au efectuat anumite operații („logice") care au dus la: sesizarea legăturilor sintactice și a legăturilor semantice; realizarea unor legături lexicale și apoi a unor relații semantice între anumiți termeni; stabilirea unor relații paradigmatice între termeni. Datorită conexiunii puternice (coeziune și coerență) gradul de libertate în atribuirea de semnificații este redus.

În cazul unor termeni neintegrați (de către sarcina experimentului) într-o anume grupare, subiecții au stabilit anumite legături lexicale (bazate pe relații de identificare sau de diferențiere și au stabilit relații paradigmatice între anumiți termeni din text. Dacă considerăm că relațiile paradigmatice sînt, cu alte cuvinte, relații de co-referențialitate, putem spune că subiecții au realizat linii de coerență *ale textului, confirmîndu-se ipoteza* cercetării; există o „presiune a textului" care influențează atribuirea de semnificație a termenilor în cazul unui context poetic.

Pe de altă parte însă, o serie de date arată că există și o „presiune" a „acelui dicționar" de care dispune fiecare receptor în parte, presiune care este, de cele mai multe ori, mai mare decît cea a textului. Atît aceasta, cît și observațiile asupra probelor „marginale" ale experimentului (probele II și IV) au constituit un prilej pentru cercetătoare de a-și pune noi întrebări.

Cercetătoarea crede că în studierea (teoretică sau/și experimentală) a receptării trebuie să se țină seama de nivelele prin care se produce cunoașterea obiectelor de către subiectul cunoscător și de modul în care din „jocul" acestor nivele se realizează anumite „matrice", în cadrul interacțiunii dintre subiect și obiect.

Căutînd să aprofundeze cîteva aspecte ale problemei în discuție, în comunicarea susținută de dr. Ecaterina Mihăilă, cercetător la Institutul de Lingvistică, despre „*Nivele gnoselogice într-un model integrator al receptării poetice*", se face distincție între receptarea spontană, relația „de consum" a operei de către lector, care presupune o stare de conștiință neexteriorizată sau neexteriorizată sistematic și receptarea reflexivă, relația dintre operă și un receptor care își propune să producă un text cu privire la această relație în scop științific, critic sau didactic. Se consideră că receptarea spontană presupune actualizarea mai multor tipuri de modele cognitive pe care subiectul le are în competența sa: modele axiologice, empirice și epistemice; într-o ierarhie a nivelelor gnoseologice ale receptării, ultimele două sînt subordonate metodelor axiologice, care, de altfel, le și integrează. La baza acestor modele se află, de obicei, modelele preluate din școală, din lecturile de critică literară și din lucrările de poetică, deci modele, într-un fel sau altul, socializate. Modelele preluate sînt supuse unui necontenit proces de remodelare care se petrece în timp la orice subiect receptor pe măsură ce aria lecturilor sale crește.

Se consideră, de asemenea, că receptarea reflexivă este o receptare orientată. Opera este receptată printr-o grilă teoretică (în cazul unui demers științific) și printr-o grilă axiologică asumată reflexiv (în cadrul unui demers critic). În cazul activității didactice, grila se cere să fie și teoretică și axiologică, în plus profesorul are obligația să țină seamă de problemele de adecvare și de transmitere a modelelor.

Prin asemenea rezultate și concluzii se realizează noi deschideri către probleme teoretice, dar și către cele ce se află nemijlocit în atenția școlii. Considerăm, totodată, că prin abordarea interdisciplinară a fenomenului de receptare a textului poetic, prin antrenarea unor echipe mai largi de cercetători, specialiști și cadre didactice s-ar putea obține rezultate cu un sporit grad de aplicabilitate în procesul de perfecționare a predării-învățării limbii și literaturii române în școală, a apropierii elevilor de valorile poeziei noastre clasice și contemporane.

ANA NEGULESCU

În sprijinul perfecționării activității desfășurate de inspectorii școlari

PERFECȚIONAREA activității inspectorilor școlari este o sarcină la fel de importantă ca și pregătirea lor de specialitate și politică. Inspectorul școlar este chemat să acționeze în toate cazurile cu grijă și solicitudine, știind că, atîta timp cît va rămîne tributar numai unor experiențe personale, mai puțin fundamentate din punct de vedere psihopedagogic, atîta timp cît nu va fi promotorul unor inițiative, nu va fi animat de dorința de a înnoi mijloacele de învățămînt, tehnologia didactică, de a îmbogăți formele și modalitățile de desfășurare a procesului de învățămînt, nu va izbuti să promoveze o concepție nouă menită să contribuie la modernizarea actului de predare-învățare în specialitate, a activităților desfășurate în colectivele de catedră în cercurile pedagogice teritoriale.

Inspectorul școlar trebuie să fie temeinic informat pentru a putea adopta o atitudine competentă, creatoare față de programă, manual, față de activitatea desfășurată la clasă de cadrele didactice pe care le îndrumă și le controlează; lui îi revine marea datorie de a contribui, prin competența sa profesională, la pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice. Inspectorul școlar trebuie să fie preocupat pentru a stimula interesul cadrelor didactice pentru însușirea metodelor de instruire și educare, punînd accent pe acele activități care conduc la schimbarea mentalității educatorilor despre rolul lor în orientarea, îndrumarea și dirijarea elevilor, la înțelegerea necesității înnoirii strategiilor didactice, a metodelor de predare-învățare în acord cît mai deplin cu cerințele actuale și de perspectivă ale dezvoltării economico-sociale a țării.

Din aceste considerente și pentru a sistematiza informațiile acumulate din studiul individual, Inspectoratul Școlar al municipiului București a inaugurat, în ziua de 11 februarie 1985, SEMINARUL PEDAGOGIC al inspectorilor școlari cu *prima temă:* „Orientări și tendințe în didactica și pedagogia contemporană. Utilizarea noilor tehnologii în instruire", la care au participat conf. univ. dr. Ioan Jinga, conf. univ. dr. Ioan Cerghit, conf. univ. dr. Ion Stanciu, lector univ. dr. Lazăr Vlăsceanu.

În continuare, în zece ședințe, se vor dezbate, în prezența unor prestigioase cadre didactice universitare, următoarele teme:

1. Învățarea umană; învățarea în școală; tipuri de învățare (relații cu teorii ale învățării);

2. Relația între învățare și predare. Instruirea;

3. Învățarea și dezvoltarea; date noi privind evoluția psiho-fizică a vîrstelor școlare; implicații de ordin instructiv-educativ;

4. Proiectarea didactică: *a)* introducere; *b)* obiective; *c)* conținuturi; *d)* metode, tehnici și mijloace de învățămînt; *e)* strategii; *f)* planificarea activității pedagogice; *g)* variante de proiecte pedagogice; *h)* forme de organizare a procesului de învățămînt.

5. Metodologia cercetării pedagogice;

6. Evaluarea în educație;

7. Conducerea sistemului de învățămînt. Conducere, creativitate, inovație. Perfecționarea inspecției școlare;

8. Educație și cultură;

9. Educația și dezvoltarea social-economică și culturală;

10. Activitatea educativă în școală. Învățarea socială. Educația morală.

NICOLAE VULPE
Inspector școlar,

De la învățarea citirii la munca intelectuală

(Urmare din p. 32)

„*În anul 1907*" — clasa a III-a, poezia „*Țara*", predată în clasa a IV-a. Poezia „*Sara*" de O Goga este exemplificată pentru modalitățile de îmbinare a activității individuale cu munca pe grupe. Autorul insistă asupra valorilor educative ce trebuie să stea în atenția învățătorului, astfel încît prin studiul atent al textelor predate să se cultive la elevi dragostea pentru o exprimare corectă și îngrijită, respectînd limba română drept patrimoniul cel mai scump de care dispune poporul și pe care l-a păstrat nealterat în decursul devenirii sale istorice.

Considerațiile teoretice prezentate de autor sînt ilustrate cu rezultatele activității de învățare obținute de o clasă de elevi în decursul a trei ani școlari consecutivi. Referirile se fac la o clasă normală de elevi cu o compoziție întîmplătoare. Sînt prezentate date care ilustrează performanțele ca rezultatul activității de învățare creată în clasă de către învățător. Este, după opinia noastră, și partea cea mai consistentă a lucrării.

Cartea se încheie cu cîteva concluzii în care e subliniat caracterul dinamic al cercetării pedagogice, multitudinea și relativitatea metodelor de predare, prudența în interpretarea datelor, necesitatea informării teoretice menite să clarifice problemele generate de activitatea și rolul voinței în sporirea performanțelor individuale. Lucrarea se distinge prin claritatea stilului și eleganța expunerii. Este o carte care ne oferă modelul unui învățător modest, devotat școlii.

Dezvoltarea cercetării pedagogice și a școlii din R. P. Ungară, în cei 40 de ani de la eliberare, oglindită în presa pedagogică maghiară

4 aprilie 1945 — ziua eliberării poporului ungar — marchează începutul unor profunde transformări revoluționare în toate domeniile vieții economice, sociale, culturale ale Ungariei socialiste.

Începute încă din primii ani de după eliberare, eforturile pentru realizarea unei școli democrate își vor găsi împlinirea în Legea învățământului din 1961. Se simțea însă nevoia înnoirii concepției asupra învățământului. De aceea, o perioadă de timp, se inițiază experimente într-o serie de școli. Apoi o pondere tot mai însemnată în această activitate revine Institutului Național de Pedagogie, care, alături de alte centre de cercetare, elaborează și experimentează planuri de cercetare, propunînd organelor de decizie noi strategii vizînd procesul instructiv-educativ, conținutul și structura învățământului etc. Cercetarea pedagogică dobîndește astfel un rol hotărîtor în fundamentarea deciziilor conducerii de partid și de stat referitoare la politica școlară.

Toate aceste schimbări de conținut și de orientare își găsesc oglindirea în presa pedagogică de specialitate, care contribuie nu numai la afirmarea ideilor noi și valoroase, ci și la întreținerea unui schimb de opinii absolut necesar filtrului critic la care acestea trebuiau să reziste.

Încă din 1972, printr-o hotărîre a Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Socialist Ungar, s-au stabilit obiectivele prioritare ale învățământului și s-au trasat principalele direcții ale dezvoltării în perspectivă a învățământului. După o perioadă de ample dezbateri teoretice în presă, găzduite în principal de revista „Köznevelés" („Învățămîntul public") și de experimentări în unitățile de învățămînt, se introduce treptat (din 1978) un nou plan de învățămînt, cu programe și manuale școlare modernizate, corespunzătoare stadiului de dezvoltare a societății. În 1982 se supune dezbaterii publice programul de dezvoltare în perspectivă a învățămîntului, program întocmit de către Ministerul Culturii și de către Institutul Național de Pedagogie și aprobat în 1984 de către Consiliul de Miniștri.

Astăzi, învățămîntul ungar este un învățămînt modern, în plină dezvoltare, scopul său prioritar fiind ridicarea calității procesului instructiv-educativ.

Se menține constant interesul social pentru învățămîntul preșcolar ca etapă pregătitoare pentru școală și se tinde la generalizarea sa pînă la sfîrșitul deceniului. Așa cum rezultă din articolele publicate aproape număr de număr în revista lunară „Óvodai Nevelés" („Educația preșcolară"), jocul rămîne activitatea fundamentală în această etapă de instrucție, el fiind sursă de dobîndire a cunoștințelor, de dezvoltare a gîndirii și a capacității de exprimare; el are în același timp o puternică forță integratoare, facilitînd adaptarea socială a preșcolarului.

Sănătatea fizică și psihică a copilului mic este supravegheată și ocrotită continuu; se aplică teste perceptivo-motorii în scopul depistării precoce a viitoarelor eșecuri școlare sau a tulburărilor comportamentale, iar examenul de maturizare școlară a devenit obligatoriu (din anul 1977).

La baza sistemului de învățămînt ungar stă școala generală de 8 ani, obligativitatea școlară rămînînd cuprinsă între 6—16 ani. Cercetările au subliniat importanța hotărîtoare a depistării la elevii mici a atitudinilor nefavorabile față de școală. De aceea s-au căutat forme adecvate pentru ca trecerea de la grădiniță la școală să se desfășoare pe principii psihopedagogice.

Cercetarea are în continuare sarcina să studieze influențele individuale și sociale ale eșecului școlar, să propună un nou sistem de notare, cel actual fiind defavorabil pentru elevii cu o dezvoltare mai lentă.

Școala generală constituie un sistem unitar, care oferă elevilor solide cunoștințe de cultură generală, îi deprinde cu tehnica muncii intelectuale, creează șanse egale pentru toți. Disciplinele facultative introduse de curînd (în clasele VII—VIII) și a căror oportunitate a fost pe larg dezbătută în presa pedagogică dau posibilitatea activităților diferențiate și dezvoltării aptitudinilor.

În liceele teoretice și de specialitate care pregătesc elevi pentru continuarea studiilor în învățămîntul superior se remarcă numeroase inovații și elemente de modernizare: predarea disciplinelor facultative (anii III—IV), ore de orientare profesională (anul II), un nou sistem

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

de bacalaureat, introducerea tehnicilor de activitate cu computerele etc. În același timp au loc activitățile de recuperare (anul I), în scopul atenuării diferențelor care persistă între nivelurile de cunoștințe ale elevilor proveniți din medii sociale diferite.

Existența unui sistem de pregătire profesională de tip nou este o mare realizare a școlii ungare; în ultimii ani peste 53% din absolvenții școlilor generale urmează școli profesionale sau liceale de specialitate, în cadrul cărora se desfășoară pregătirea muncitorilor calificați (din 1978), precum și a tehnicienilor (din anul școlar în curs).

În fața cercetării pedagogice continuă să stea multiple sarcini: îmbunătățirea sistemului de predare a disciplinelor facultative, a limbilor străine — dezbaterea este în plină desfășurare, în paginile revistei „Pedagógiai Szemle" („Revista de pedagogie") —, stabilirea celei mai adecvate modalități de predare integrată a grupurilor de discipline. De asemenea, odată cu introducerea în învățământul ungar a săptămînii de studiu de 5 zile (din 1982), trebuie încheiată activitatea de readaptare a programelor, manualelor și orarelor școlare pînă în 1987.

Un învățămînt modern nu este posibil fără cadre didactice bine pregătite, care să-și perfecționeze continuu activitatea. Sînt încă în atenția cercetării probleme legate de direcțiile de dezvoltare a structurii personalului didactic, de pregătirea lui psihologică, de cauzele obiective și subiective ale fluctuației de cadre etc. Acestea constituie teme pe care publicațiile de specialitate le susțin în continuare prin articole-dezbatere și care sprijină adoptarea soluțiilor celor mai judicioase. Se preconizează astfel o pregătire mai unitară a cadrelor didactice prin renunțarea la pregătirea pe niveluri, care împiedică predarea la mai multe cicluri de învățămînt și care accentuează totodată criza de personal didactic cu care încă se confruntă învățămîntul ungar.

Școala ungară contemporană, tinzînd mereu spre perfecționare, a supus de curînd dezbaterii publice proiectul noii Legi a învățămîntului. Se așteaptă ca pînă în toamna acestui an revistele de specialitate să oglindească pe larg intervențiile, opiniile, propunerile celor interesați de bunul mers al școlii pe marginea proiectului amintit.

Prin tot ceea ce realizează, învățămîntul ungar năzuiește să instruiască și să educe o generație activă, cu o personalitate creatoare și o gîndire independentă, cu o solidă cultură generală, capabilă să răspundă cerințelor societății socialiste.

HILDA BURCIN

Două cărți binevenite

PROFESORUL emerit craiovean Nicolae Andrei este bine cunoscut cadrelor din învățămînt, nu numai acelora din Oltenia. În decursul anilor condeiul lui Nicolae Andrei a fost deseori prezent prin studii în revistele de specialitate sau prin lucrări de respirație mai largă, semnate de el singur sau în colaborare. În ultimul timp, la un interval relativ scurt, Nicolae Andrei a făcut să apară două volume interesante[1], a căror lectură ne-a ocazionat însemnările de față.

Preocupările lui Nicolae Andrei în legătură cu găsirea unor căi mai bine direcționate de optimizare a activității școlare sînt mai vechi, îndreptîndu-se mai ales în direcția dezbaterii problemelor muncii metodice din școală și activității diriginteluI. Era deci firesc ca pedagogul craiovean, extinzîndu-și raza de cuprindere tematică, să treacă în prezent la o scriere care să îmbrățișeze întreaga muncă a școlii, focalizată prin activitatea celui care conduce unitatea școlară — directorul. În felul acesta a luat naștere volumul *Conducerea științifică a unităților școlare*, scris în colaborare cu Ion Dumitrescu și apărut în 1983. A fost îndreptățită o astfel de orientare? În ceea ce ne privește, credem că răspunsul nu poate fi decît afirmativ. Filosoful Im. Kant, în micul, dar consistentul său *Tratat de pedagogie*, vorbind despre importanța educației, scria: „Sînt două lucruri care pot fi privite, ambele, în întregul lor, drept cele mai importante și mai grele pentru umanitate: arta de a conduce oamenii și aceea de a-i educa" (*Apud*. Fr. Anselme — *Aux sources de la pédagogie moderne*, Bruxelles, 1956, p. 152). Cînd amintitele două acțiuni se îngemănează în activitatea de conducere a unei unități școlare, urmărindu-se în acest scop respectarea unor parametri științifici la nivelul cerințelor contemporaneității, problema devine mult mai complexă și mai dificilă în rezolvarea ei. În cartea consacrată conducerii școlilor, semnată de Nicolae Andrei și I. Dumitrescu, se caută tocmai o asemenea soluție.

În prezent, conducerea unei unități școlare presupune neapărat din partea directorului o cunoaștere temeinică atît a științei, cît și a artei conducerii în profilarea lor specifică pentru învățămînt și văzute într-o perspectivă procesuală sistemică. Directorul trebuie să fie permanent principala pîrghie școlară care să ridice tradiția pozitivă a învățămîntului la solicitările actualității și care să implementeze noul, cu măiestrie și tact, în viața școlară. În această privință, vechiul dicton pedagogic: „Cum e directorul așa e și școala" își păstrează întreaga valabilitate și în prezent.

Lucrarea *Conducerea științifică a unităților școlare* urmărește cu perseverență această justă linie orientativă, aducînd, pentru numeroase probleme, soluții interesante și în genere adecvate, bazate uneori pe sondaje de opinii ale cîtorva sute de directori, pe observațiile și constatările înregistrate de autori cu prilejul unor inspecții de grad etc.

Cartea include în deschidere un capitol introductiv, în care sînt enunțate premisele și posibilitățile de realizare a unei conduceri științifice actuale în unitățile școlare. În continuare, *în mod analitic* și, de multe ori, cu foraje bine direcționate, sînt prezentate principalele funcții ale conducerii științifice a școlii. Un capitol următor este axat pe relevarea unor dimensiuni psihosociale ale conducerii științifice a unităților școlare (stilul de muncă al conducerii, conducerea individuală și colectivă etc.), iar capitolul final atrage atenția cititorilor asupra unor probleme de optimizare a activității de conducere în școli. În întregul ei cartea amintită, utilizînd o largă bibliografie românească și străină, izbutește în genere să îmbrățișeze

[1] Nicolae Andrei, Ion Dumitrescu, *Conducerea științifică a unităților școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983; Nicolae Andrei, *1907 în Oltenia. Contribuția intelectualilor la marea răscoală*, Editura „Scrisul Românesc", Craiova, 1984.

un spectru aproape complet tematic și problematic, adesea cu deschideri corespunzătoare spre găsirea unor măsuri adecvate de optimizare a muncii conducătorilor unităților noastre școlare. Din acest punct de vedere, lucrarea este, negreșit, binevenită și utilă școlilor.

În cazul unei eventuale noi ediții, am sugera însă unele îmbunătățiri și chiar completări. În acest sens notăm în continuare cîteva observații și sugestii, precum, de altfel, le solicită cititorilor și autorii în prefața lucrării lor:

1) Problema conducerii științifice a unităților școlare a mai fost abordată, în ultimii ani, în cîteva lucrări mai ample apărute la noi. Amintim, de pildă, volumele semnate de E. Bărbulescu și D. Stoica, I.G. Borca sau V.V. Popescu (aceste scrieri nu sînt menționate nici măcar la bibliografia cărții, bibliografie ce are și alte deficiențe). Or, o carte actuală cu tematica amintită ar fi trebuit, după părerea noastră, să plece de la ceea ce constituie un punct cîștigat prin lucrările anterioare, ducînd mai departe sau sub un unghi de vedere nou și personal problematica abordată, în așa fel încît directorul unei unități școlare să poată disocia, cu claritate, aportul inovator al autorilor; în condițiile prezente. Autorii cărții recenzată de noi au ocolit, însă, din păcate, adesea ori, această soluție!

2) Era poate mai indicat ca unele scrieri și probleme cu caracter general, vizînd știința conducerii în genere, să fi fost toate cantonate în capitolul introductiv, pentru ca celelalte capitole ale cărții să cuprindă cu precădere direcția specifică a activității de conducere a unităților școlare. În acest fel s-ar fi evitat uneori repetări inutile și rupturi în expunerea coerentă a temelor prin includerea unor chestiuni de multe ori colaterale, ceea ce ar fi permis, pe alocuri, o extindere și aprofundare a explicativului în prezentarea unor soluții proprii.

3) Deoarece lucrarea este concepută într-o manieră analitică, s-ar fi impus, poate, un capitol final de sinteză, centrat îndeosebi, pe prezentarea, sub toate laturile sale, a activității concrete de conducere *a unei unități școlare*, cercetată mai mulți ani la rînd de autori și apreciată în conformitate cu principalii indicatori ceruți de inspecțiile efectuate de forurile de specialitate.

Așa cum am arătat, lucrarea este, totuși, o scriere utilă, de real ajutor conducătorilor noștri de unități școlare în etapa actuală, și poate contribui, neîndoielnic, la optimizări în învățămîntul nostru.

Cea de-a doua carte a lui Nicolae Andrei este consacrată participării intelectualilor olteni — în primul rînd învățători și profesori — la marea răscoală din 1907. Ea încununează preocupările constante ale autorului pentru această temă concretizate în contribuția sa la studiile tematice: *„Unele aspecte ale participării cadrelor didactice din regiunea Craiova la răscoala din 1907"* *„50 de ani de la răscoalele țărănești din Oltenia"*. *„Profesorii craioveni și răscoalele țărănești"* etc. În volumul recent apărut și intitulat *1907 în Oltenia. Contribuția intelectualilor la marea răscoală*, Nicolae Andrei își cristalizează tot ce era valoros în studiile sale anterioare, completîndu-le la zi cu tot ce s-a mai publicat în ultimul timp în această direcție. Comentariul autorului este bogat și competent. Se utilizează nu numai scrieri editate (de istoriografie generală și pedagogică, memorii etc.), ci și numeroase și interesante acte din arhivele centrale și locale. Remarcabil e și faptul că, pentru elaborarea lucrării sale, autorul a solicitat date și mărturii de la unele instituții actuale (consilii populare, cooperative agricole de producție, școli etc.), precum și de la unele persoane care mai păstrează amintiri despre evenimentele din 1907.

Topind cu pricepere și cu probitate științifică întregul material tematic cercetat și mulindu-l în formele unei viziuni personale dar bine orientate din toate punctele de vedere, Nicolae Andrei a izbutit să scrie o carte valoroasă, redactată cu claritate, atractiv și convingător, ceea ce o investește, negreșit, cu calitatea de a fi o contribuție de referință la istoriografia răscoalelor din 1907 în Oltenia.

Cele trei capitole ale cărții oglindesc cu pregnanță tema studiată de autor. După ce se prezintă în linii mari aspectele relevante ale condițiilor social-istorice în preajma anului răscoalelor, cele două capitole care urmează includ multiple date și fapte bine documentate, mai întîi despre participarea intelectualilor satelor și, apoi, despre participarea intelectualilor orașelor oltene la răscoala țărănească din 1907. Sînt relevate numeroase nume și acțiuni ale unor intelectuali patrioți, unele scoase pentru prima dată la lumină în lucrările de acest fel. În încheiere, autorul trasează schița bine conturată a situației țărănimii noastre din 1907 și pînă în prezent. Ne exprimăm însă părerea că trasarea unor jaloane în legătură cu istoria intelectualității satelor și a orașelor din Oltenia, pînă în zilele noastre, urmărită în interdependența ei cu istoria țărănimii, ar fi rotunjit în chip fericit tema abordată. Regretăm, de asemenea, că o scriere atît de interesantă n-a căpătat la sfîrșitul ei și o bibliografie generală, în locul sau alături de trimiterile bibliografice interioare din josul paginilor.

Cele două cărți semnalate în rîndurile de față sînt, în mod indubitabil, lucrări binevenite în literatura noastră pedagogică și vor fi de real folos nu numai oamenilor școlii, ci și unor categorii largi de cititori.

Conf. dr. I. CREMER

Cunoașterea obiectivă a personalității

(Urmare din pag. 55)

și pentru valorile infra- și supraliminare ale excitației. Dintre ramurile noi de cercetare și teoriile create de Gh. Zapan, comentate mai pe larg în volum, citām: taxiologia sau știința organizării și progresului activităților umane; cibernetica activităților umane și a sistemelor evolutive calitative cu evenimente preferențiale; cibernetica pedagogică; pedagogia structurală; teoria exercițiului și a învățării; teoria relativității sistemelor psihofizice expusă în ipoteza cîmpurilor somatice neomogene; teoria factorilor de progres educativ etc.

Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității ne prezintă, în original și în ordinea cronologică a efectuării lor, 12 lucrări realizate de Gh. Zapan, considerate, corect, ca fiind cele mai semnificative pentru creația originală a savantului. Lucrările sînt flancate în deschidere de prezentarea generală a operei *(Cuvînt înainte)*, de relevarea principalelor momente ale vieții și activității lui Gh. Zapan *(Biografie — tabel cronologic)* și de un *studiu introductiv* sistematic al activității științifice, iar în final, de o *bibliografie* adnotată și comentată și de un *dicționar Zapan*. Cartea prezentată de Pavel Mureșan este, în ansamblul ei, bine proporționată și sistematizată ca redactare și excepțional fundată documentar. *Dicționarul Zapan* de la finele volumului ne prezintă, într-o formă condensată, terminologia zapaniană, semnificația acesteia și lucrările de bază în care ea a fost utilizată. Funcțiile dicționarului redactat de Pavel Mureșan sînt multiple: jalonează și fixează într-un cadru conclusiv elementele creatoare din opera lui Gh. Zapan; oferă cercetătorului factori de referință și instrumente de investigație; stimulează cititorul la cunoașterea și aprofundarea lucrărilor lui Gh. Zapan.

Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității este o carte de certă valoare științifică și documentară. Ea ilustrează strădaniile savantului român Gh. Zapan de a deschide noi orizonturi de cunoaștere și modelare a celei mai complexe realități care este omul. De aceea, cunoașterea acestor eforturi și realizări se impune de la sine nu numai ca instrumente investigatorii pentru noile cercetări, dar și ca act de cultură națională.

Ion Rebedeu

LA CULTURE GÉNÉRALE ET LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE — DIMENSIONS MAJEURES DE LA QUALITÉ DE LA VIE

Précisant le caractère global totalisant synthétique, du concept de qualité de la vie, l'auteur le définit comme la dynamique d'un rapport organique entre l'homme et le cadre socio-naturel où il évolue, une catégorie ayant des vertus significatives pour l'établissement du degré d'émancipation et d'humanisation de l'homme.

Il analse enysuite les composantes de la notion de qualité de la vie parmi lesquelles les composantes complémentaires de culture générale et de compétence professionnelle jouissent d'une attention à part.

Iovan Marţian

ECONOMIC CULTURE — AN ESSENTIAL AIM AND MEANS OF PUPILS' TRAINING FOR AN ACTIVE INTEGRATION IN SOCIO-PROFESSIONAL LIFE

Starting from the definition of the concept of economic culture, the author reveals the multiple possibilities of the teaching process, especially of the social sciences, as far as the pupils' economic culture is concerned.

Ion Negreţ

A MODEL FOR DIFFERENTIATING AND MOTIVATING INSTRUCTION DESIGNED TO HELP FULL LEARNING IN CLASS

Starting from the theoretic approach presented in no 3/1985, the author demonstrates how differentiated instruction shloud be understood and achieved at the level of the didactic strategies.

To this effect he offers a pedagogic plan of the lesson, including its formative and educative implications in the act of teaching/learning.

Петруца Гэздару, Корнелиа Сегэрчану

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ПОВТОРЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ В X КЛАССЕ

Исходя из того, что подготовка и проведение уроков повторения требует систематизации знаний по математике, рассмотрение тем в новой, различной от обычного преподавания манере, авторы предлагают модель организации повторения геометрии, плод продолжительного опыта.

Представлены главные этапы обобщающих уроков а также ряд упражнений и задач, требующих от учеников знания планиметрии и пространственной геометрии, тригонометрии, алгебры, усвоенных в течение двух лет учебы.

Funcţii şi principii ale activităţii de control şi îndrumare a procesului didactic

(Urmare din pag. 52)

estimarea valorii profesionale a educatorilor, elaborînd o scară obiectivă (rating scale) de apreciere a profesorilor. De atunci, pînă în prezent, sînt cunoscute zeci de sisteme de evaluare a acţiunii educatorilor privind diverse aspecte ale acesteia.

Emiterea unor judecăţi de valoare asupra fenomenelor şcolare observate, fără obţinerea unor date precise şi semnificative pentru ceea ce este supus aprecierii, poartă, în multe cazuri, amprenta subiectivismului evaluatorului. Or, este greu de acceptat ideea că se poate realiza un diagnostic obiectiv pe temeiul unor opinii subiective. Lipsite de informaţii şi date obţinute prin măsurători, adeseori chiar şi de criterii de apreciere, concluziile enunţate se pot prezenta, uneori ca „sentinţe subiective", exprimînd opinii, convingeri, experienţe proprii evaluatorului, fără să constituie — ceea ce de altfel este necesar — evaluări obiective.

Cunoaşterea funcţiilor principale şi a normativităţii acţiunii de control şi îndrumare constituie numai coordonatele teoretice generale ale desfăşurării acestei activităţi. Eficienţa acesteia este, însă, dependentă în mare măsură de tehnicile folosite în realizarea ei. Problemele de această natură au constituit obiectul a numeroase lucrări şi studii publicate în ultima vreme.

Sommaire — Contents — Содержание 4/1985

*** Le président Nicolae Ceaușescu, architecte de la Roumanie moderne ● I. Rebedeu, La culture générale et la compétence professionnelle — dimensions majeures de la qualité de la vie ● M. Iovan, La culture économique — but et moyen essentiels de la formation des élèves en vue d'une intégration active dans la vie socio-professionnelle ● I. Negreț, Un modèle de différenciation et de motivation de l'instruction en vue d'une étude complete à l'école ● E. Bălan, O. Chițu, E. Leahu, M. Mancaș, S. Popescu, La langue et la littérature roumaines, un moyen de former la personnalité des élèves ● L.-Iuliana Pană, La révision orientée, une modalité d'ordonner le processus d'instruction ● I. Bărbat, H. Pitariu, L'instruction assistée par l'ordinateur: possibilités, réalisations, limites, perspectives ● M. Perovici, La technique vidéo au service de l'enseignement ● C. Drăgoi, A. Rusu, M. Cîmpian, A.-Maria Zilahi, Possibilités d'optimiser les activités d'éducation physique dans les jardins d'enfants ● P. Găzdaru, La systématisation de la matière pendant les leçons de révision au lycée ● M. Mardare, L'analyse des erreurs typiques, une priorité de l'activité de recherche des professeurs et des commissions de langues modernes ● D. Potolea, Les fiches d'observation systematique et leur role dans l'identification, la formation et le perfectionnement des compétences pédagogiques ● S. Panțuru, La connaissance de l'évolution des professions — une modalité d'assurer le succès de l'orientation scolaire et professionnelle ● I. T. Radu, Fonctions et principes de l'activité de controle et direction du proccessus didactique ● D. Tirea, I. Molan, Priorités dans l'activité de direction et controle dans l'enseignement prescolaire, primaire et secondaire ● N. Andrei, I. Dumitrescu, Une vision systématique, interdisciplinaire, sur l'acte de direction au niveau des unités scolaires ● Livres — Idées

*** President Nicolae Ceaușescu, the architect of modern Romania. ● Ion Rebedeu, General culture and profesicnal competence, major dimensions of the quality of living ● M. Iovan, Economic culture — an essentiel aim and means to educate the pupils with a view to their active integration in the social and professional life ● I. Negreș, A model for differentiating and motivating instruction designed to help full learning in class ● E. Bălan, O. Chițu, E. Leahu, M. Mancaș, S. Popescu, The Romanian language and literature — a means to mould the pupils' personnality ● L. Iuliana Pană, The role of the guided revision in regulating the education process ● I. Bărbat, H. Pitaru, Computer-assistede education: possibilities, achievements, limits, prospects ● M. Perovici, Video techniques in the service of learning ● C. Drăgoi, A. Rusu, M. Cîmpian, A.-Maria Zilahi, Possibilities of optimizing the physical education activities in the kindergarten ● P. Găzdaru, The systematization of the matter during the revision classes in the high school ● M. Mardare, The analysis of typical mistakes — a priority of the research activity of the teachers of modern languages and the method commisionss ● D. Potolea, The records of systematic observation and their role in identifying, shaping and improving the pedagogic competence — S. Panțuru, The knowledge of the evolution of the proffessions a way to ensure success in the schol and vocational orientation ● I. T. Radu, Functions and principles of the activity of control and guidance in the didactic process ● D. Tirea, I. Molan, Priorities in the activity of guidance and control in preschool teaching and in primary and secondary school ● N. Andrei, I. Dumitrescu, A systematic interdisciplinary view on the managing of the schools ● Books — Ideas.

***, Президент Николае Чаушеску — основатель современной Румынии ● И. Ребедеу, Горизонт широкой культуры, профессиональной компетентности — основополагающие значения качества жизни ● М. Иован, Экономическая культура — цель и главное средство формирования учеников для активной интеграции в социальную и профессиональную жизнь ● И. Негрец, Модель дифференциации и мотивации обучения в виду полного преподавания в школе ● Е. Бэлан, О. Кицу, Е. Ляху, М. Манкаш, С. Попеску, Румынский язык и литература — фактор формирования духовности учеников ● Л.-Ю. Пана, Направленное повторение как форма регулирования процесса обучения ● Х. Питариу, И. Эарбат, Обучение при помощи калькулятора — возможности, достижения, лимиты, перспективы ● М. Перовичи, Видеотехника (Видеолента и видеомагнитофон) на службе образования ● К. Дрэгой, А. Русу, М. Кымпиан, А.-М. Злахи, Возможности оптимизации физкультурной деятельности в детском саду ● П. Гэздару, Систематизация материала на уроках повторения в классах лицея ● М. Мардаре, Анализ типичных ошибок — приоритет исследовательской деятельности для преподавателей и иннязыковых методических комиссии ● Д. Потоля, Таблицы системного наблюдения — их роль в определении, формировании, совершенствовании педагогической компетентности ● С. Панцуру, Знание динамики профессий — путь обеспечения успеха в школьной и профессиональной ориентации ● И. Т. Раду, Функции и принципы деятельности по контролю и руководству дидактического процесса ● Д. Тиря, И. Молан, Приоритеты в деятельности, по руководству и контролю в дошкольном, начальном и среднем образовании ● Н. Андрей И. Думитреску, Интердисциплинарный, системный взгляд на руководящую деятельность на уровне школ ● КНИГИ — ИСДЕИ.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scinteii"

Revista de PEDAGOGIE

5

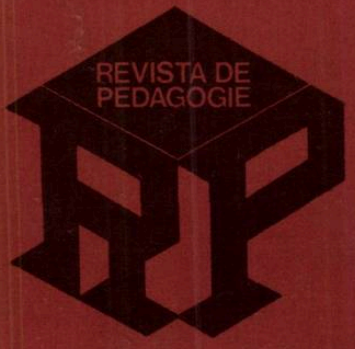
mai 1985

anul XXXIV

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- Forumul tineretului revoluționar
- Educația în spirit revoluționar a elevilor și studenților — datorie fundamentală a învățămîntului
- Vocația libertății și a independenței
- Analiza logică a acțiunii educative
- Învățarea în școală sau „învățarea deplină" și „pedagogia succesului"
- Policalificarea — cerință în pregătirea forței de muncă



Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 5/1985

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate
se pot abona
prin „ROMPRESFILATELIA"
— sectorul export-import presă
P. O. Box 12—201,
telex 10376,
București,
Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40, 23 07

Sumar

ALEXANDRU GHITERA — Forumul tineretului revoluționar .. 1
MARIN ILIESCU — Educația în spirit revoluționar a elevilor și studenților — datorie fundamentală a învățămîntului 3
GHEORGHE PLATON — Vocația libertății și a independenței 5

EDUCAREA PATRIOTIC-REVOLUȚIONARĂ A TINERETULUI
VASILE POPEANGĂ — Analiza logică a acțiunii educative 9
FLORIN GEORGESCU — Multilateralitatea și angajarea—criterii ale educației ateiste permanente 12
TIBERIU POPESCU — Cultura personală 15
I.M. RIZESCU — Formarea profilului moral-patriotic al elevilor, prin predarea literaturii 17
GHEORGHIȚA FLEANCU — Particularități ale procesului de educație a pionierilor și școlarilor în spiritul moralei comuniste 21
VIORICA BÎRTE, VASILE BÎRTE — Folosirea elementelor de istorie locală în lecțiile de istoria României și contribuția lor la educația patriotică a elevilor 24
VALDEMAR POPA — Problematizarea în studierea filosofiei .. 27
FLOREA AVRAM — Optimizarea predării-învățării muzicii în liceul pedagogic 30
FLOAREA DUMITRU — Utilizarea povestirii și a diafilmului în cunoașterea trecutului istoric al poporului român 33

CERCETAREA PEDAGOGICĂ
ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI
IOAN C. ROMAN — Învățarea în școală sau „învățarea deplină" și „pedagogia succesului" 35
ELVIRA CREȚU — Aspecte metodologice privind proiectarea pedagogică în clasele I—IV 38
ELENA BUTNĂRESCU — Eficiența competiției în activitățile din grădiniță 41

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ
GEORGETA NEGOESCU — Dirigintele — factor coordonator al acțiunilor de orientare școlară și profesională 44
EUGENIA BĂLAȘA — Policalificarea — cerință în pregătirea forței de muncă 46

DEZBATERE
TIBERIU CĂLIMAN — Direcții și modalități de aplicare a interdisciplinarității în științele educației 50

ANUL INTERNAȚIONAL AL TINERETULUI
EMIL PĂUN — Educația-drept fundamental al tinerei generații 54

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE
ION M. BOTA — 250 de ani de școală românească în Oradea 57

MEDALION
ANGHEL MANOLACHE — Activitate pedagogică bogată și valoroasă 61

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ
P. VASILE — Dialog științific pe tema interdisciplinarității 53

CĂRȚI — IDEI
RODICA GÂRLEANU — Vastă problematică internațională pentru tineret 34
A. CORESCU — Valențele educative ale manualului de limba rusă pentru clasa a IX-a 63
MIRCEA GRIGOROVIȚĂ — Probleme actuale ale pedagogiei din R.D.G. în revista „Pädagogik" 64

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

FORUMUL TINERETULUI REVOLUȚIONAR

Dr. ALEXANDRU GHITERA

ÎN ZILELE DE 16—18 MAI A.C. S-A DESFĂȘURAT LA BUCUREȘTI FORUMUL DEMOCRATIC AL TINERETULUI ROMÂNIEI SOCIALISTE, EVENIMENT POLITIC REMARCABIL ÎN VIAȚA ȘI ACTIVITATEA COPIILOR, STUDENȚILOR ȘI TINERETULUI, A ÎNTREGII NOASTRE SOCIETĂȚI, înaltă tribună de analiză și proiectare a activității desfășurate de tinerele generații, sub conducerea partidului, pentru formarea multilaterală a omului nou, participant conștient și entuziast la vasta operă de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate și a comunismului în patria noastră.

Constituit din Congresul al XII-lea al Uniunii Tineretului Comunist, Conferința a XIV-a a Uniunii Asociațiilor Studenților Comuniști din România și din cea de-a V-a Conferință Națională a Organizației Pionierilor, Forumul democratic al tineretului s-a deschis în prezența tovarășului N i c o l a e C e a u ș e s c u, secretar general al Partidului Comunist Român, președintele Republicii Socialiste România, și a altor tovarăși din conducerea partidului și statului nostru.

Momentul culminant al Forumului l-a constituit ampla și însuflețitoarea cuvîntare rostită de tovarășul N i c o l a e C e a u ș e s c u — ctitorul României moderne —, cel mai iubit și stimat fiu al poporului român, părintele și îndrumătorul înțelept al copiilor și tineretului — document programatic de înaltă ținută științifică, teoretică și practică în care se evidențiază cu claritate concepția înaintată a partidului nostru, a secretarului său general, cu privire la locul și rolul tinerelor generații și al organizațiilor lor revoluționare în cadrul societății noastre, aflată în plin proces de transformare revoluționară.

Înflăcărata cuvîntare rostită la marele Forum democratic al tinerei generații din patria noastră se constituie într-o elocventă sinteză a activității creatoare a poporului nostru în anii socialismului, într-o cutezătoare prefigurare a viitorului și, totodată, într-o vibrantă chemare adresată tineretului și copiilor, organizațiilor lor revoluționare, pentru a-și spori contribuția la înfăptuirea obiectivelor Programului partidului și a hotărîrilor Congresului al XIII-lea al P.C.R.

Cu vie satisfacție și mîndrie patriotică, cei aproape 5 000 de participanți la Forum au primit caldele cuvinte de apreciere formulate de tovarășul N i c o l a e C e a u ș e s c u, secretarul general al partidului, la adresa contribuției tineretului la marile înfăptuiri din anii socialismului: „Doresc să subliniez, cu deplină satisfacție, că în toate marile realizări din anii construcției socialiste, tineretul, împreună cu întregul popor, a adus o contribuție de mare însemnătate în toate domeniile dezvoltării noastre economice și sociale (...), tineretul a fost prezent, a răspuns chemării partidului, și-a făcut datoria față de patrie, față de popor, față de cauza socialismului, demonstrînd că este ferm hotărît să contribuie la realizarea unei societăți moderne, înaintate, în care întregul popor, generațiile viitoare să ducă o viață liberă, demnă".

Arătînd că istoricele hotărîri ale Congresului al XIII-lea al partidului asigură dezvoltarea puternică, economico-socială a țării în cel de-al 8-lea cincinal și în perspectivă pînă în anul 2000, tovarășul N i c o l a e C e a u ș e s c u a făcut o emoționantă și instructivă pledoarie pentru a situa la baza muncii de educare a tinerelor generații, deopotrivă, respectul și recunoștința față de jertfele înaintașilor, mîndria patriotică față de strălucitele realizări din anii socialismului și educarea prin și pentru muncă a copiilor și tineretului. În societatea noastră socialistă, care este o societate a muncii libere, creatoare, tineretul este chemat să acționeze cu toată răspunderea și exigența revoluționară în spiritul muncii, să dovedească în permanență un înalt simț de răspundere față de îndeplinirea sarcinilor economice, față de dezvoltarea și apărarea avuției naționale. „A munci pentru patrie, pentru dezvoltarea și ridicarea ei pe noi culmi de civilizație — spunea tovarășul N i c o l a e C e a u ș e s c u — constituie dovada supremă de devotament, de răspundere, reprezintă adevăratul spirit revoluționar".

Este deosebit de relevant, în acest context, rolul major acordat de partidul și statul nostru, personal de către tovarășul N i c o l a e C e a u ș e s c u, școlii, învățămîntului de toate gradele, în formarea pentru muncă și viață a tinerelor generații. Acționînd pe măsura condițiilor asigurate, beneficiind de cadre bine pregătite, profund devotate cauzei socialismului, școala, în viziunea secretarului general al partidului nostru, trebuie să aducă, prin întregul proces de învățămînt, o contribuție determinantă la instruirea și educarea copiilor și tinerilor, pentru ca aceștia să fie cetățeni devotați patriei, construcției socialismului și comunismului în România. Reluînd îndemnul

adresat tinerelor generații în Raportul prezentat la Congresul al XIII-lea al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu a chemat din nou copiii și tinerii patriei, „de a învăța, munci, învăța, munci și iar a învăța", pentru a-și însuși cele mai noi cuceriri ale științei, tehnicii și culturii, ale cunoașterii umane din toate domeniile de activitate.

Cuvîntarea secretarului general al partidului la marele Forum național al tineretului cuprinde ample referiri la activitatea pe care trebuie să o desfășoare, sub conducerea organelor și organizațiilor de partid, toți factorii educaționali, pentru creșterea și formarea tinerelor generații în spiritul concepțiilor înaintate despre lume și viață, punînd la baza acestei activități concepția revoluționară, materialist-dialectică, principiile socialismului științific, care constituie factorul hotărîtor pentru înțelegerea profundelor transformări revoluționare din epoca contemporană. Organizațiile de copii, studenți și tineret sînt chemate ca, prin întreaga lor activitate politico-educativă, să combată tot ceea ce este vechi și perimat, să promoveze concepțiile înaintate despre muncă și viață, spiritul revoluționar de angajare și responsabilitate, să combată cu tărie concepțiile mistice, șovinismul și antisemitismul, arme ale cercurilor imperialiste reacționare. Instituțiile de cultură, presa, radioteleviziunea, creatorii de artă, cinematografia și, desigur, școala și familia sînt chemate să-și aducă o contribuție sporită și tot mai responsabilă la educarea politică, ideologică, în spiritul concepției partidului nostru despre natură și societate a tinerelor generații.

Prezența tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român, a altor tovarăși din conducerea partidului la Forumul tineretului, precum și emoționanta cuvîntare rostită se constituie într-o nouă și expresivă dovadă a grijii partidului și statului nostru, a conducerii sale, față de creșterea și educarea tinerelor generații ale patriei, față de însuși viitorul națiunii noastre socialiste. Ideea fundamentală care traversează, ca o făclie călăuzitoare cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu, indicațiile și orientările date în deschiderea Forumului, sintetizînd însăși existența și forța organizațiilor de tineret, o constituie îndrumarea și conducerea permanentă și nemijlocită de către partid a activității organizațiilor de copii și tineret, a activității generale de creștere și educare a tinerelor generații. Referindu-se la propria sa activitate în organizația revoluționară de tineret și în partid, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea: „Întreaga experiență, de mai bine de 50 de ani, a activității în rîndul tineretului, a U.T.C.-ului și în partid demonstrează că numai și numai sub conducerea partidului, numai și numai urmînd neabătut politica partidului în toate domeniile, organizația revoluționară a tineretului, tineretul, își poate asigura un viitor fericit, poate juca rolul hotărîtor în întreaga dezvoltare economico-socială, în înflorirea patriei, în victoria comunismului!"

Exprimînd convingerea că Uniunea Tineretului Comunist va continua cele mai glorioase tradiții revoluționare de luptă și muncă, participînd activ la toate transformările revoluționare din țara noastră, tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniază cu deosebită claritate că Programul partidului și hotărîrile Congresului al XIII-lea constituie și programul Uniunii Tineretului Comunist, al tinerei generații, idee care se integrează armonios și dinamic concepției și practicii conducerii de către P.C.R. a întregii activități cu tineretul.

Trecînd în revistă principalele evenimente ale situației internaționale actuale, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, președintele Republicii, a prezentat pe larg activitatea și preocupările partidului și statului nostru în direcția opririi cursei înarmărilor, pentru pace și colaborare între popoare, arătînd că desfășurarea Forumului tineretului din România în anul 1985, Anul Internațional al Tineretului, creează un cadru adecvat pentru ca organizațiile de copii, studenți și tineret din țara noastră să se adreseze tineretului din întreaga lume pentru a acționa și cere tuturor șefilor de state și guverne să facă totul pentru a pune capăt cursei înarmărilor, politicii de încordare, pentru a pune mai presus de orice viața, viitorul omenirii.

Forumul tineretului s-a desfășurat într-un spirit de puternică angajare pentru înfăptuirea neabătută a politicii interne și externe a partidului și statului nostru, exprimînd dragostea profundă și recunoștința fierbinte a tuturor copiilor și tinerilor patriei față de Partidul Comunist Român, de tovarășul Nicolae Ceaușescu, genialul nostru conducător, părintele și îndrumătorul stimat și iubit al tinerelor generații ale României socialiste, de numele și activitatea căruia sînt indisolubil legate toate mărețele înfăptuiri socialiste prezente și viitoare ale eroicului popor român.

Educația în spirit revoluționar a elevilor și studenților — datorie fundamentală a învățământului

Prof. MARIN ILIESCU
Director în M.E.I.

GÎNDIREA ȘI ACȚIUNEA PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN, A SECRETARULUI SĂU GENERAL, TOVARĂȘUL NICOLAE CEAUȘESCU, sînt străbătute ca un fir roșu de teza cu privire la necesitatea formării și întăririi spiritului revoluționar al maselor, al tuturor membrilor societății, ca o condiție sine qua non a înfăptuirii în continuare a sarcinilor construcției socialiste și comuniste în România.

În Raportul la cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia: „În întreaga activitate politico-educativă de formare a omului nou trebuie să punem pe primplan dezvoltarea patriotismului revoluționar socialist, a dragostei față de patrie, a răspunderii și atașamentului față de popor, față de cuceririle sale revoluționare, a hotărîrii de a lupta și munci pentru făurirea socialismului și comunismului, pentru ridicarea continuă a bunăstării materiale și spirituale a poporului, pentru apărarea cuceririlor revoluționare, a independenței și suveranității României".

Privit din perspectiva exigenței și complexității problemelor pe care le ridică fiecare etapă de dezvoltare a societății noastre socialiste, *spiritul revoluționar* ne apare ca *una din trăsăturile fundamentale ale conștiinței socialiste și comuniste, a omului nou, o calitate indispensabilă a personalității umane*, caracteristică esențială a întregii activități sociale pe drumul progresului și civilizației.

Iată de ce, în politica generală a partidului și statului nostru, de realizare a noii societăți, un loc prioritar îl ocupă munca permanentă de educare și formare a omului nou, patriot și revoluționar înflăcărat, capabil să înțeleagă și să transpună în practică înaltele comandamente ale făuririi societății noastre, a prezentului și viitorului luminos al patriei.

Funcția socială de educare în spirit revoluționar a tinerei generații este îndeplinită de *un sistem de factori educaționali* — sistem stimulat și orientat de partid — și în cadrul căruia școala se situează pe un loc central. Ca principal factor de cultură și civilizație, de educație comunistă, școala este nucleul sistemului educațional care, împreună cu organizațiile de copii și tineret, sub conducerea organizațiilor de partid, polarizează și armonizează acțiunile tuturor factorilor educaționali. Acțiunea de formare și dezvoltare la elevi și studenți a trăsăturilor de voință și caracter specifice spiritului revoluționar este un proces complex și de durată, care solicită *participarea nemijlocită a tuturor cadrelor didactice și care trebuie să fie realizat prin absolut toate formele instrucției și educației.*

Este nocivă și trebuie combătută cu toată fermitatea ideea manifestată la unele cadre didactice că educația în general este parte separată a procesului de învățămînt, de care trebuie să se ocupe și să răspundă numai acele cadre care predau anumite discipline, ori cei care au sarcini și îndatoriri exprese în acest sens pe linia organizațiilor de copii și tineret. Este binecunoscut faptul că fiecare cadru didactic trebuie să fie înainte de toate un educator comunist, un îndrumător și un pedagog, exemplu personal de comportare în muncă și în viață, cu menirea de a forma la tineri deprinderi de comportament, de a le sădi în conștiință dragostea de patrie, de popor, de partidul nostru comunist, în frunte cu secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Tinerii trebuie să învețe să urmeze în viață exemplul marilor patrioți și revoluționari care au luptat și s-au jertfit pentru binele și progresul patriei, să-și însușească spiritul de dăruire și abnegație revoluționară al clasei muncitoare și al partidului ei comunist, al celor mai buni dintre comuniști și în primul rînd spiritul de înaltă valoare patriotică și revoluționară care animă întreaga viață și acțiune ale tovarășului Nicolae Ceaușescu.

Un argument al spiritului revoluționar este necesar să-l constituie realitățile și realizările de excepție ale vremurilor noastre, vremuri în care țara s-a construit sub ochii noștri, a generațiilor de azi, făurindu-se o economie modernă bazată pe știință, care să asigure un înalt nivel de viață, de cultură și civilizație. Tinerii trebuie să cunoască aceste realități, precum și faptul că la baza făuririi lor a stat munca și spiritul revoluționar, novator și transformator al celor ce muncesc — conduși de comuniști și că parcurgerea a noi trepte spre progres și

civilizație cere în continuare abnegație și pricepere, spirit revoluționar, că ei sînt chemați să ducă mai departe realizările prezentului, contribuind cu mintea și cu brațele lor la realizarea aspirațiilor socialiste și comuniste în patria noastră.

Acțiunea de formare și promovare a spiritului revoluționar este obligatoriu să fie înțeleasă de către toate cadrele didactice ca o datorie fundamentală a lor și ca un act atotcuprinzător, multilateral, implicat în toate articulațiile procesului instructiv-educativ, în orele de predare-învățare sau seminarizare, în activitatea practică-productivă și de cercetare, în întreaga gamă de manifestări politico-educative și cultural-artistice, desfășurate de învățămînt.

Partidul nostru, secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, *conferă noi dimensiuni conceptului de spirit revoluționar, situînd această trăsătură definitorie a personalității omului nou în strînsă interdependență cu celelalte valori morale, etice, care înnobilează conștiința comunistă și cu nivelul ridicat al pregătirii politice, ideologice și profesional-științifice ale fiecărui membru al societății.*

În Cuvîntarea rostită la marea adunare populară din municipiul Timișoara, organizată cu prilejul deschiderii anului de învățămînt 1984—1985, secretarul general al partidului sublinia că la baza întregii activități sociale trebuie să punem munca complexă — „cu tot ceea ce se cuprinde în aceasta — unind munca cu știința și cultura, cu factorii fundamentali ai dezvoltării, cu spiritul revoluționar, cu educația comunistă, cu atitudinea revoluționară în muncă". Afirmarea plenară, deci, a spiritului revoluționar nu poate avea loc decît pe fondul unei solide și temeinice pregătiri profesional-științifice, a unui înalt nivel ideologic și de cultură. Această teză trebuie înțeleasă de către fiecare cadru didactic, elev și student. Înțelegerea ei duce la concluzia că educația în spirit revoluționar presupune în aceeași măsură o bună pregătire profesional-științifică, însușirea concepției materialist-dialectice despre lume și viață, cunoașterea ideologiei și politicii P.C.R. de edificare a noii societăți, un larg orizont cultural. Toate aceste calități însoțite de spiritul de inițiativă și dăruire patriotică, curaj în promovarea noului, de angajare hotărîtă și responsabilă în îndeplinirea *sarcinilor încredințate conturează* personalitatea omului nou constructor conștient, devotat și revoluționar, al socialismului și comunismului.

Referindu-se la educație și definind conceptul de spirit revoluționar, a sensului și calităților pe care le implică, pentru a fi pe deplin înțelese și aplicate, secretarul general al partidului subliniază că „numai cel care este permanent în căutarea noului și cel care este dornic să promoveze noul în știință și în cultură și în muncă și în agricultură și în electronică și în politică, precum și în alte sectoare, numai acela poate fi cu adevărat revoluționar".

Formarea în acest spirit, la cele mai înalte exigențe a tineretului studios din zilele noastre, revine, așa cum am subliniat și mai sus, în primul rînd școlii și slujitorilor ei. La îndemîna lor stau forme, mijloace și metode specifice care, dublate de pricepere și tact pedagogic, asigură cultivarea spiritului revoluționar, transformarea convingerilor revoluționare în acte de voință, în acțiune revoluționară. Pentru aceasta, un accent deosebit se va pune pe *sporirea caracterului formativ* al procesului de învățămînt, urmărindu-se, printr-o gamă variată de tehnici de predare-învățare, ca fiecare lecție, fiecare acțiune întreprinsă cu elevii atît la clasă cît și în cadrul activităților extrașcolare, a organizațiilor de copii și tineret să poarte un profund mesaj educativ. În acest sens, *se impune o planificare judicioasă, o bună organizare și pregătire a fiecărei activități, cu obiective educaționale clare, cu o metodologie de lucru adecvată, în funcție de nivelul și particularitățile de vîrstă ale elevilor.*

Științele sociale, după cum se știe, oferă imense resurse educative; totul depinde de pregătirea profesorului, de măiestria lui pedagogică pentru a conferi lecțiilor un înalt nivel calitativ, o eficiență sporită. *Studierea, integrarea documentelor de partid în lecție, conform unei metodologii de lucru adecvate, vor constitui parte componentă a actului de predare-învățare a acestor discipline;* de asemenea, folosirea elementelor de istorie locală în cadrul lecțiilor, vizitele în întreprinderi — lecția în întreprindere, la muzee, monumente istorice, sporesc mesajul educațional al acestora, contribuie efectiv la formarea unor convingeri trainice, comuniste, la elevi. Reorganizarea cabinetelor de științe sociale, conform indicațiilor M.E.I. din 1984 și asigurarea unei funcționalități depline au un mare rol în realizarea unor lecții eficiente, interesante, racordate permanent la realitățile social-politice ale țării, ale lumii contemporane.

În sistemul muncii educative un loc aparte îl ocupă ora de dirigenție. Acesteia îi revine rolul de a se constitui ca un corolar al tuturor influențelor educative, de a le dirija, introducînd totodată elemente noi, în vederea formării acelor trăsături ale personalității elevului care determină, în mod nemijlocit, modul său de comportare, în general, atitudinea moral-cetățenească, în special. *Ora de dirigenție se cere a fi considerată ca o formă principală, directă și organizată a activității educative a dirigintelui, cu colectivul de elevi din clasa sa.*

În cadrul orelor de dirigenție locul principal îl deține educația moral-cetățenească. Discuțiile purtate pe această temă pot contribui la explicarea și formarea acelor trăsături morale ca: sîrguința, modestia, altruismul, sinceritatea, prietenia, perseverența, cinstea, simțul

răspunderii etc. De asemenea, se vor dezvolta sentimentele morale ca patriotismul socialist, umanismul, spiritul de solidaritate, cultivarea mîndriei naționale, respectul față de tradițiile de luptă ale poporului nostru și ale clasei muncitoare, entuziasmul și dragostea față de muncă, satisfacția față de politica înțeleaptă a partidului și statului nostru pe plan intern și extern.

În aprecierea reușitei acestor ore este necesar *să avem în vedere măsura în care acestea se integrează în ansamblul muncii educative*, sfera, caracterul actual și pregnanța valorilor morale, civice, social-politice, a căror circulație o asigură.

Un rol bine conturat în ansamblul muncii educative îl are *informarea politică*. Acolo unde ora este bine pregătită, cu modalități variate de desfășurare, unde se practică principiul corelării cunoștințelor, *maniera interdisciplinară de realizare*, orele de informare politică demonstrează din plin multiplele valențe educative pe care le au.

După cum se știe, la propunerea țării noastre, a președintelui său, tovarășul Nicolae Ceaușescu, anul 1985 este declarat Anul Internațional al Tineretului, care se desfășoară sub deviza „**Participare, Dezvoltare, Pace**".

De curînd a avut loc Congresul al XII-lea al Uniunii Tineretului Comunist, Conferința U.A.S.C.R. și Conferința Națională a Organizației Pionierilor, prilejuri deosebit de importante prin care școala, alături de alți factori educativi, și-a intensificat acțiunea de educare și formare a tineretului în spirit patriotic, revoluționar, la formarea cadrelor necesare exigențelor sporite ale economiei naționale. Predînd matematica sau fizica, istoria sau geografia, limba și literatura română sau biologia ori desfășurînd activitățile tehnico-productive profesorii vor avea mereu în vedere cerințele educării în spirit revoluționar, dorința fierbinte a tineretului studios de a descoperi noul, de a cunoaște și de a-și însuși cu perseverență tainele naturii. Prin studiu aprofundat și prin stimularea afirmării personalității creatoare a fiecărui elev și student se vor dezvolta la tineri încrederea în forțele lor de a transforma natura și societatea, de a se transforma pe ei înșiși în conformitate cu cele mai nobile idealuri de viață.

Cadrele didactice vor acționa cu randament sporit utilizînd noile tehnologii didactice, metodele moderne de predare-învățare a fiecărei discipline, de adaptare a actului de predare-învățare atît sarcinilor, cît și condițiilor specifice din fiecare unitate de învățămînt și colectivitate școlară, de a intensifica preocupările pentru perfecționarea și modernizarea continuă a tehnologiei didactice potrivit cerințelor imediate și de perspectivă ale procesului educațional. Personalul didactic are datoria să se preocupe permanent de finalizarea fiecărei acțiuni pentru obținerea unei eficiențe maxime în întreaga activitate și pentru eliminarea oricăror tendințe și manifestări rutiniere și tehniciste.

Consfătuirile, studiile, simpozioanele cadrelor didactice, desfășurate în întreaga țară, pe teme izvorîte din documentele elaborate de Congresul al XIII-lea al partidului și din opera secretarului general vizînd perfecționarea muncii politico-educative în școală au avut menirea de a facilita un valoros schimb de experiență, scoțînd în evidență metodele, formele și mijloacele pedagogice specifice de îmbunătățire și perfecționare a obiectivelor muncii educative. Aceste experiențe se cer a fi generalizate și aplicate în procesul instructiv-educativ, îmbogățite prin activitatea practică, pentru ca obiectivele procesului de învățămînt să fie îndeplinite integral.

Tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Raportul prezentat la cel de-al XIII-lea Congres, evidențiază că: „**Un rol important îl vor avea, în perioada următorilor 15 ani, perfecționarea învățămîntului și pregătirea temeinică a forței de muncă a tineretului, a cadrelor, pentru a răspunde noilor cerințe ale dezvoltării economico-sociale, exigențelor științei și tehnicii moderne**".

Pătruns de răspunderea pe care o are în realizarea acestei sarcini, fiecărui cadru didactic îi revine înalta datorie de a folosi toate calitățile sale profesionale și pedagogice de educator comunist, așa încît la fiecare moment al procesului de învățămînt să se manifeste plenar ca un adevărat făuritor de conștiințe, ca model de luptător revoluționar și constructor activ al noii societăți.

Vocația libertății și a independenței

Prof. univ. dr. Gh. PLATON
Universitatea „Al.I. Cuza", Iași

În MAI 1945, cînd tunurile au încetat să mai bată, vestind sfîrșitul coșmarului celui de-al doilea război mondial, românii, prin voința și fapta lor, s-au aflat din nou alături de popoarele care, celebrînd bucuria victoriei, își cuceriseră dreptul la viață liberă și demnă, în lumea nouă, care se voia o lume a progresului și a păcii.

9 Mai 1877 și 9 Mai 1945, în istoria românilor, nu reprezintă simple coincidențe calendaristice; sînt însemnele unor *trepte* în succesiunea necontenită a luptei pentru progres și libertate, pentru realizarea unei fundamentale opțiuni istorice românești: *independența*, pe care poporul și națiunea română au urmărit-o mereu, fără abatere și oboseală. Firește, libertatea și independența sînt năzuințe generale, ce caracterizează toate comunitățile umane în drumul lor spre progres. Căile urmărite și modalitățile de împlinire nu sînt însă aceleași; ele se deosebesc, particularizîndu-se în viața proprie a diferitelor comunități, popoare și națiuni. Studiile comparative, cercetînd modalitățile de expresie ale acestei înalte opțiuni umane, nu pot decît să reliefeze trăsăturile deosebitoare.

Lupta noastră, a românilor, pentru libertate și independență brăzdează întreaga istorie, se înscrie pe durata lungă a acesteia, reprezentînd linia sa fundamentală, o adevărată modalitate și condiție a existenței. Se poate spune, fără exagerare sau emfază, că întreaga istorie românească se identifică cu dezvoltarea însăși a conceptului de libertate; nu prin topirea, însă, în marele fluviu al istoriei universale, ci prin particularizarea și afirmarea notelor proprii, definitorii.

Destinul istoric i-a așezat pe români la o răscruce în care s-au interferat, influențîndu-se, culturi și civilizații, s-au încrucișat drumuri comerciale care legau cele două părți ale lumii, s-au ciocnit interese economice, politice sau strategice. Dunărea și Marea Neagră au reprezentat importante punți de legătură cu lumea. Această așezare privilegiată, pe un pămînt binecuvîntat de natură prin fertilitate și bogății, prin generozitatea și armonia reliefului, a influențat structura spirituală a oamenilor trăitori aici, conferindu-i seninătate și armonie, o inegalabilă capacitate de receptare și asimilare. Dialogul contemporan cu vechea civilizație a pămîntului strămoșesc reliefează aceste trăsături distincte, subliniază înaltele forme de cultură materială și spirituală care s-au dezvoltat în acest colț al continentului. Totodată însă, stăpînii acestor pămînturi au trebuit, mereu, să-și apere moștenirea și drepturile împotriva acelora care le rîvneau sau care le încălcau. Dacii, „cei mai viteji și mai drepți" dintre traci, care i-au înfruntat pe Darius și pe Alexandru cel Mare, ce le încălcaseră pămînturile, amenințîndu-le libertatea, au înțeles de-vreme raportul strîns existent între libertate și unitate. *Statul* creat de Burebista — însemn limpede al unei superioare întocmiri politice și sociale, al unei înalte civilizații materiale și spirituale — a fost, totodată, și un răspuns dat gravelor amenințări din afară.

După un secol și jumătate de tatonări și înfruntări, exclusă din contextul firesc al unor vechi legături și alianțe prin înaintarea românilor în Balcani, o parte din Dacia a intrat sub stăpînirea marelui imperiu al antichității, după o înverșunată și eroică luptă. Ultimul mare rege, Decebal, în timpul căruia dacii au cunoscut o puternică înflorire economică și socială, a „intrat în conștiința poporului nostru ca simbol al neînfricării și spiritului de jertfă în apărarea țării și independenței"[1].

Elementul dac, singurul din această zonă care atinsese un grad avansat de istoricizare grație secularelor contacte cu civilizația greacă[2], s-a perpetuat în simbioza cu Roma, din care s-a născut poporul român. Noul vlăstar a moștenit de la strămoșii săi nu numai teritoriul, civilizația, trăsăturile spirituale distincte, care au întreținut și au întărit coeziunea, ci și tendințele de unitate politică, accentuate de gravele și continuele amenințări din afară cu care a fost confruntat în „mileniul tulbure" al migrațiilor. În veacul luminilor conștiința acestei unități dintru început se păstra întreagă, Cantemir intitulîndu-și semnificativ sinteza istorică *Hronicon a toată Țara Românească (care apoi s-au împărțit în Moldova, Muntenia și Ardealul)*.

Supraviețuirea românilor de-a lungul mileniului în care pe pămîntul strămoșesc s-au perindat populațiile în migrație, continuitatea pe teritoriul vechii Dacii, reprezintă *un însemn evident al vitalității, al forței de rezistență a poporului român, al legăturii sale cu pămîntul și tradițiile ancestrale.*

Referindu-se la această perioadă, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta: „Descoperirile arheologice, dovezile materiale confirmă în mod incontestabil că locuitorii de pe teritoriul patriei noastre și-au organizat o viață economică, socială și politică proprie — munții și pădurile oferindu-le condiții prielnice atît pentru existență, cît și pentru apărare — și au luptat vitejește pentru a-și păstra ființa, graiul și glia strămoșească, intrînd, totodată, în contact și conviețuind în mod pașnic cu unele grupări migratoare. Numeroase seminții au trecut însă ca valul, *neputîndu-se statornici pe aceste meleaguri*"[3].

Ocuparea Transilvaniei de către feudalitatea maghiară, după 200 de ani de puternică rezistență, dacă a înfrînt năzuința populației din această provincie de peste Carpați de a se dezvolta și a progresa în direcția unității politice, nu a întrerupt legăturile dintre români. În veacurile evului de mijloc acestea s-au intensificat și

[1] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 14, București, Editura Politică, 1977, p. 317.

[2] Marguerite Yourcenar, *Memoriile lui Hadrian* traducere și Cuvînt înainte de Mihai Gramatopol. Editura Cartea Românească, 1983, p. VIII—IX.

[3] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 3, Editura Politică, București, 1977, p. 35.

s-au multiplicat, fiind un limpede izvor de forță. Păstrîndu-și obiceiurile și tradițiile ancestrale, formele de organizare și credință — legea strămoșească — în cuprinsul căruia a fost încorporată întreaga moștenire care definea specificul românesc marcat de „sigiliul Romei", românii și-au afirmat și definit personalitatea, manifestînd o neistovită dorință de libertate și progres.

Cuprins de mirare, Bonfinius afirma în veacul al XVI-lea că, *în urma tuturor invaziilor, românii, și-au păstrat nealterată limba și că se pare că s-au luptat mai mult pentru păstrarea limbii decît pentru viață. Mai ușor ar fi să smulgi ghioaga din mîna lui Hercule*, continua ideea învățatul polihistor ardelean din secolul al XVIII-lea Iosif Benkö, *decît să-i abați pe români de la datinile și obiceiurile lor*[4].

Așezarea geografică la confluența de interese a unor mari puteri și imperii i-au silit pe români să lupte mereu pentru a-și menține libertatea și a-și apăra și dezvolta personalitatea. Au trebuit să-și apere moștenirea și să-și cîștige dreptul de a-și croi o civilizație în acord cu opțiunile lor mereu în luptă fie cu feudalitatea maghiară sau polonă, fie cu colosala forță otomană sau cu cea tătară. În timp ce regate puternice s-au prăbușit, iar popoarele din jur au intrat, pentru secole întregi, sub stăpînirea Imperiului sultanilor (țaratele bulgare și Serbia, Constantinopolul — ultima citadelă a Imperiului bizantin și apoi Ungaria au fost, rînd pe rînd, cucerite de turci, iar Polonia dispare în secolul al XVIII-lea înghițită de cei trei puternici vecini), *românii, cu grele sacrificii, cu ascuțișul sabiei dar și cu luminile spiritului, au izbutit să-și mențină ființa de stat și să joace un important rol cultural și politic în această parte a continentului.* Unirea politică săvîrșită de Mihai Viteazul, cu puternice ecouri în posteritate, a marcat limpede legătura strînsă între unitatea și independența poporului român.

Deși în secolele XVII—XIX unele părți din teritoriul strămoșesc au fost incluse în cuprinsul imperiilor limitrofe, aflate în plină expansiune (țarist și habsburgic) care-și disputau moștenirea Imperiului otoman în ruină, iar cele două Principate au fost supuse rigorilor regimului fanariot, poporul român și-a păstrat dorința de libertate, capacitatea de a și-o apăra și menține. Veacul naționalităților (al XIX-lea) avea să probeze forța și coeziunea organismului național românesc. În cuprinsul ideii de libertate, afirmată în noile formule, moderne, ale secolului, românii au încorporat valorile trecutului pe temelia cărora trebuia să poată fi înălțat, statornic, edificiul noii societăți.

Secolul al XIX-lea, al construcției naționale, a impus continuarea și extinderea formelor de expresie ale luptei pentru libertate și progres, în noi condiții, pe alte coordonate, cu alte implicații și interdependențe. Menținerea libertății, *modernizarea* societății românești, *unitatea* și *independența* acesteia, atribute indispensabile înscrierii românilor în circuitul valorilor universale, în condițiile învecinării cu cele trei mari imperii care-și exercitau influența prin intermediul suzeranității sau al protectoratului, au impus o continuă și deplină angajare. O angajare care a solicitat din plin energiile și inteligența națională, a pus la încercare forța ideii de unitate, a verificat dorința de libertate și independență, capacitatea românilor de a le realiza, menține și dezvolta.

Astfel, lupta pentru libertate a fost marcată prin desfășurarea unui șir de revoluții care au însemnat tot atîtea trepte spre independență: revoluția din 1821, în urma căreia, prin înlăturarea regimului fanariot, s-a constituit *statul românesc, revoluția socială* din 1848 și *revoluția națională*, cu cele două etape ale sale: etapa unității (1859) și cea a independenței (1877), desăvîrșită prin sacrificiul ostașilor români pe cîmpul de luptă, prin abnegația și admirabila solidaritate manifestate de națiune în întregul ei.

Dînd expresie legăturii indestructibile existente între unitatea și libertatea națională, N. Bălcescu consemna lapidar : „Nu poate fi fericire fără libertate, nu poate fi libertate fără putere și noi românii nu vom putea fi puternici pînă cînd nu ne vom uni cu toții într-unul și același corp politic"[5]. „Dacă naționalitatea este sufletul unui popor, continua el, unitatea națională este chezășia libertății lui, este trupul lui trebuincios ca sufletul să nu piară și să amorțească ei, din contra, să poată crește și a se dezvolta".[6] La rîndul său, I. Ghica, consemnînd mai apăsat existența acestei relații, nota: „la români, aspirația către unitate nu este tendință de mărire sau cotropire, ci este spirit de conservare și de legitimă apărare în contra vecinilor ce ne înconjoară. Unirea, considera omul politic, reprezintă efectul luptei seculare în contra cotropitorilor, luptă prin care ne-am putut conserva naționalitatea. Ea este simbolul dorinței de a fi garanția cea mai puternică în contra tendințelor și ambițiunilor din afară"[7]. S. Bărnuțiu aprecia că libertatea și independența națiunii române reprezintă condiția esențială a progresului și a culturii. Pentru cucerirea ei, potrivit expresiei lui Avram Iancu, românii sînt hotărîți „a-și bălțui sîngele pînă la cel din urmă"[8].

---

[4] Apud. Ștefan Pascu, *Marea adunare națională de la Alba Iulia, încununarea ideii, a tendințelor și a luptelor de unitate a poporului român*, Cluj, 1968, p. 13, 18.

[5] Cf. *Cîntare României*, antologie de G. C. Nicolescu, ed. a II-a, București 1967, p. 164—167.

[6] N. Bălcescu, *Mersul revoluției în istoria românilor*, în Cornelia Bodea, *1848 la români. O istorie în date și mărturii*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982, p. 1193.

[7] *Cîntare României*, loc. cit., p. 133—135.

[8] *Ibidem*, p. 147.

Unirea, această „cheie a bolții" pe care urma să se sprijine edificiul național, realizată în cuprinsul unui „stat neatîrnat românesc"— formule care aparțin programelor revoluției de la 1848-trebuia să fie chezășia progresului și a demnității naționale. Aceste condiții esențiale ale regenerării, obsesiv afirmate și urmărite, au fost realizate în urma revoluțiilor succesive la care ne-am referit, într-un spirit de admirabilă unitate în cugete și în simțiri. Unirea și independența au fost înalte acte ale voinței naționale, prin care, după expresia lui J. Michelet, românii s-au înscris în *calendarul lumii.*

Independența proclamată la 9 Mai 1877 și cucerită pe cîmpul de luptă a favorizat progresul multilateral al României și a unit și mai mult pe români în voința de a-și desăvîrși unirea în limitele teritoriului strămoșesc. România Mare, înfăptuită prin actul de la 1 Decembrie 1918, rezultat imediat al imprejurărilor revoluționare care au însoțit și au încheiat primul război mondial, consacrată de uriașa jertfă de sînge adusă de poporul român, reprezintă, așadar, consecința unor seculare eforturi și sacrificii, o încoronare sublimă a luptei pentru libertate și demnitate, atribute înscrise statornic pe genericul istoriei românești. Pentru a hotărî unirea la marea adunare națională de la Alba Iulia nu a mai fost nevoie de o pregătire specială. **„Pregătirea** — consemna cu emoție Lucian Blaga, participant la mărețul eveniment — **se făcuse vreme de sute de ani".**

Generațiile care au trăit în vremea Marii Uniri au avut senzația, pe care au mărturisit-o, că au pus „temelia unui alt timp", realizînd continuitatea cu șirul marilor acte ale istoriei naționale.

După numai două decenii însă, jocul nefast al echilibrului între puteri, al unei politici care ignora interesele și drepturile fundamentale ale popoarelor mici a făcut din nou din pămîntul românesc obiect al tranzacției, al compensării intereselor marilor puteri.

Lăsată la discreția Germaniei hitleriste și a Italiei fasciste, cu teritoriul mutilat în urma Dictatului de la Viena (1940), România a fost tîrîtă în războiul împotriva Uniunii Sovietice, a coaliției Națiunilor Unite care combăteau nazismul.

Amenințarea care plana asupra țării era teribilă.

În aceste momente de grea cumpănă, de mare responsabilitate istorică, forțele vii ale națiunii, în fruntea cărora s-au aflat comuniștii, au acționat cu vigoare pentru a pregăti ieșirea României din război. Actul istoric de la 23 August 1944, ce a marcat finalizarea acestor eforturi, a constituit o cotitură fundamentală nu numai pentru că a determinat ieșirea României din starea de satelit al Germaniei și îndreptarea armelor împotriva adevăratului dușman care era fascismul, fapt cu consecințe deosebite asupra desfășurării, în continuare, a războiului; el a însemnat, totodată, începutul revoluției de eliberare socială și națională, care avea să schimbe orînduirea social-politică din țara noastră.

23 August 1944 se înscrie în șirul marilor acte ale istoriei noastre naționale, atît prin consecințele sale, cît și prin maniera în care a fost realizat. Din nou românii au manifestat o coeziunea, o solidaritate în acțiune și în cugete care au puține precedente în istoria universală. *Intreaga națiune* s-a aliniat de partea forțelor progresului, ale democrației. Hitler, cu toate eforturile în acest sens, nu a găsit un alt ofițer care să-l înlocuiască pe mareșalul căzut. Nici o singură unitate a armatei naționale nu s-a alăturat trupelor hitleriste. În totalitatea ei, armata țării s-a aliniat, fără șovăire, forțelor Națiunilor Unite.

Armata română, al cărei efectiv depășea cifra de 500 000 oameni, s-a alăturat coaliției antihitleriste, continuînd războiul și contribuind activ la eliberarea Ungariei, a Cehoslovaciei și parțial a Austriei. Aportul militar substanțial și jertfa de sînge adusă trbuiau să confere României dreptul de a participa la organizarea păcii. *Din nefericire, însă, s-au repetat împrejurările care au urmat războiului din 1877—1878. României nu i-a fost recunoscută calitatea de beligerantă, deci dreptul de a participa, alături de învingători, la tratativele de pace.*

Cu toate acestea, victoria asupra fascismului, consacrată la 9 Mai 1945, este și o victorie românească. O mare victorie pe calea luptei pentru progres și libertate, pentru dreptul de a construi o societate în acord cu năzuințele și demnitatea națională. Caracterizînd cu o profundă forță de analiză aceste evenimente, tovarășul Nicolae Ceaușescu aprecia: „Aniversînd 40 de ani de la victoria asupra fascismului și terminarea celui de-al doilea război mondial, trebuie să avem permanent în memorie jertfele uriașe date de popoare în acest război. Dar, în același timp, trebuie să nu uităm niciodată că cel de-al doilea război mondial a putut izbucni datorită lipsei de unitate și de fermitate a forțelor antifasciste și antihitleriste, așa cum nu trebuie să uităm nici un moment că victoria asupra hitlerismului a putut fi obținută datorită realizării unei largi coaliții antihitleriste, a angajării în luptă a tuturor forțelor antifasciste și progresiste[10].

(Continuare în pag. 20)

[9] L. Blaga, *Hronicul și cîntecul vîrstelor*, Ediție îngrijită și cuvînt înainte de George Ivașcu, Editura Tineretului, București, 1965, p. 23—232.

[10] Nicolae Ceaușescu, *Discursul solemn rostit cu prilejul reinvestirii în funcția de președinte al Republicii Socialiste România*, „Scînteia" din 30 martie 1985.

Analiza logică a acțiunii educative

VASILE POPEANGĂ

CONSIDERAȚIILE pe care le vom expune în acest studiu au ca punct de plecare definirea educației ca acțiune ce are ca scop formarea personalității umane. Acțiunea educativă este deci o conduită teleologică ce vizează transformări ale ființei umane în devenirea ei. Educația unui copil constă dintr-un ansamblu sistematizat și variat de acțiuni care vizează dezvoltarea potențialului său psiho-fizic. Varietatea acțiunilor educative este determinată de factori multipli: resursele umane ale copilului, vîrsta lui, conținutul informațional transmis, competența pedagogică a educatorilor, relațiile din grupul educațional, schimbul de informații cu mediul, etosul cultural din instituțiile școlare; ca și de factori particulari, specifici unei situații educative date.

Starea finală urmărită prin acțiunea educativă este personalitatea umană. Între *starea inițială* — copilul cu resursele sale umane — și *cea finală: dezvoltarea integrală și armonioasă a individului încît originalitatea și creativitatea prestațiilor sale să-i confere valoare de model în cîmpul social, se interpune o suită de acțiuni educative subordonate scopului urmărit.* Analiza logică a acțiunii educative are ca obiect *aprofundarea cunoașterii ei* și ca atare *asigurarea raționalității, consistenței și eficienței ei.* Această analiză este făcută pentru a determina operatorii logici în raport cu care *educatorul, ca agent al acțiunii educative, intervine pentru schimbarea ei* și pentru *a introduce în structura sa noi acte.* Acești operatori logici îndeplinesc, pe plan pedagogic, rolul unor instrumente standard care reglementează orice act educativ sau un set de operații formative.

1. În procesul de învățămînt educatorul comunică un volum de informații — noțiuni, definiții, judecăți, raționamente — despre lume și viață. *Pentru a contribui la dezvoltarea gîndirii elevilor și la formarea unui sistem cognitiv este necesar ca propozițiile prin care sînt comunicate informațiile să se coreleze reciproc, să contribuie la stimularea reflecției pe care o implică inferența și demonstrația logică.* Dacă nu sînt respectate cerințele succesiunii raționale a propozițiilor, lecția își pierde din caracterul său rațional, devine mecanică, iar asimilarea cunoștințelor solicită, în primul rînd, memoria elevului. Logica transmiterii cunoștințelor este în fond o logică a propozițiilor care facilitează inferențe, adică transferul unei proprietăți de la o clasă gen la o clasă specie[1]. Dacă cele două clase se includ sau se exclud, proprietatea se transmite sau nu se transmite. Logica propozițiilor descriptive prin care se comunică informațiile științifice implică respectarea schemelor de formare a conceptelor (reținerea notelor esențiale), de elaborare a definițiilor corecte (precizarea genului proxim și a diferenței specifice) și a legilor raționamentului și demonstrației. Metodologia acestor operații intelectuale trebuie fundamentată logic pentru a asigura funcționarea corectă a gîndirii elevilor.

Prin conținutul lor informațional și modul de organizare a acestui conținut, manualele impun respectarea criteriilor de raționalitate a comunicării pedagogice. Să ne referim la un singur manual: cel de biologie, pentru clasa a X-a, în care se operează cu un mare număr de noțiuni gen și specie[2]. Cînd se comunică informații despre subregnul metazoare, precizînd că animalele ce-l compun posedă țesuturi specializate structural și funcțional, această notă (însușire) comună subregnului este atribuită și încrengăturilor ce-l compun. Astfel se respectă o cerință a logicii propozițiilor. Prin structura și conținutul său manualul impune respectarea logicii deductive.

2. După cum reiese din definiție, *acțiunea educativă este subordonată unei finalități. Se constituie o relație de finalitate între educație (mijloc) și personalitate (scop).* Educația prezintă aspecte variate în raport cu agentul instituțional al acțiunii: școală, familie, organizații de copii și tineret, instituții și grupuri sociale. Relațiile educație (mijloc) per-

[1] P. Botezatu, *Schiță a unei logici naturale*, Editura Științifică, București, 1969, p. 65.

[2] Gh. Năstăsescu-Zoe Partin, *Biologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.

sonalitate (scop) sînt multivoce[3], în sensul că scopul poate fi atins printr-o mulțime de mijloace care acționează concomitent cu școala. Ar fi o eroare să formulăm o judecată de finalitate exclusivă, afirmînd „numai școala este responsabilă de formarea personalității umane". În situația pe care o analizăm constatăm că relațiile teleologice se constituie între toți factorii care exercită o acțiune educativă (mijloc) și personalitate (scop.) Relația se transferă de la mijloc la scop. În situația dată a unui scop (personalitatea) urmărit prin mijloace multiple (familie, școală, organizații de copii și tineret, întreprindere, armată, societate) între factorii aflați în conexiune se stabilesc *relații*. Aceste relații sînt denumite cu un termen general *relații de cooperare*. Nuanțarea modului de efectuare a cooperării se realizează prin utilizarea operatorilor[4] de *favorizare*, *stînjenire* și *indiferență* în urmărirea scopului, care ocupă o pondere diferențiată în structura activității globale a diverșilor factori educativi.

Să analizăm un fapt concret. Pentru formarea deprinderilor de muncă necesare exercitării unei activități productive, întreprinderile industriale oferă locuri de pregătire a elevilor (ateliere școală, locuri în sectoarele productive, angajarea cadrelor proprii în activitatea de pregătire pentru muncă etc.). În felul acesta întreprinderea favorizează realizarea scopului comun: formarea deprinderilor de mînuire a tehnicii. Dacă însă elevii sînt angajați în activități gospodărești în incinta întreprinderii, ea stînjenește, îngreunează atingerea scopului propus. Activitatea din întreprindere a devenit un mijloc slab care influențează rezultatul. Invers, dacă școala nu asigură participarea elevilor la activitatea productivă planificată, ea îngreunează atingerea rezultatului final și stînjenește activitatea ulterioară a întreprinderii. Cei doi operatori — favorizează și stînjenește — acționează în ambele sensuri de la un mijloc (acțiunea educativă a întreprinderii) spre altul (acțiunea educativă a școlii). Influența inversă este și ea posibilă. Cooperarea înseamnă eliminarea influenței defavorizante, stînjenitoare, și întărirea celei care facilitează realizarea scopului. Relațiile teleologice în activitatea educativă se stabilesc în vederea unui scop și au un caracter constructiv. În actul predării aceste relații dobîndesc un caracter interdisciplinar sub forma interconexiunilor care există între diferite obiecte de studiu.

3. Activitatea educativă este constituită dintr-o *succesiune de acte formative*, diferențiate prin raportarea la obiectul ei. *Schimbările care intervin în structura activității educative sînt determinate de modificările cantitative și calitative constatate în viața psihică a obiectului educației, deci a elevului, și scopul urmărit.* În raport cu aceste două coordonate — trecerea elevului de la un anumit stadiu al dezvoltării sale la altul, superior calitativ, și obiectivul final al educației — educatorul intervine, inițiind acte noi, menținînd pe unele și suspendînd pe altele. Putem da un aspect logic schimbărilor din cîmpul educativ prin functori aplicabili acțiunilor formative: *începerea* unei acțiuni (momentul de debut), *menținerea* ei și *încetarea* sau suspendarea atunci cînd constatăm că acțiunea educativă a avut (sau n-a avut) efectele formative scontate. Logica schimbării evenimentelor ce se petrec în cîmpul educativ e în conexiune cu logica modală, în virtutea căreia un educator reflectă dacă un act pe care-l inițiază, o intervenție educativă este deci *necesară*, *posibilă* sau *imposibilă*[5].

Schimbarea în procesul educativ implică o trecere de la o situație educativă la altă stare, nouă, superioară pentru subiectul acțiunii educative, care rămîne constant. Sub influența acțiunii educative obiectul ei (elevul) va suferi însă transformări. Să ne referim la un caz. Pentru formarea noțiunii de număr se recurge la o învățare de tip acțional, care are în structura sa anumite secvențe: *1)* acțiune cu obiecte de diferite forme, culori și dimensiuni pentru formarea de mulțimi; *2)* acțiune însoțită de vorbire cu glas ridicat; *3)* desfășurarea acțiunii pe plan mintal cu ajutorul limbajului exterior și *4)* operații cu ajutorul limbajului grafic și simbolic. Sînt procedee treptate de lucru de tip secvențial[6]. Pentru educator se ridică întrebări firești sub raport logic și pedagogic la care trebuie să dea răspuns: cînd inițiez acțiunea?, cît timp se menține învățarea prin operarea cu obiectele? și cînd încetează acțiunea cu obiectele? Programa oferă un răspuns orientativ: 5, 6, 10 sau 15 ore de curs. Răspunsul corect e dat de analiza logică a situației educative. O acțiune educativă care are ca obiect un elev va înceta atunci cînd vom constata că el posedă (a asimilat) comportamentul care constituie scopul acțiunii. Aceasta este baza logică a continuității în munca educativă, a diferențierii activității intelectuale, a individualizării muncii, a temelor suplimentare în fișele de muncă independentă etc.

4. În complexitatea muncii educative atît *educatorul* cît *și elevul* îndeplinesc, în grade di-

[3] P. Rotezatu, op. cit., p. 274.

[4] Gabriel Marinescu, *O interpretare fuzzy a logicii cooperării*, în „*Logica acțiunii*", coordonator Cornel Popa, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1983, p. 230.

[5] Sorin Vieru, *Logica deontică și teoria modalităților*, în „Probleme de logică", vol. VI. Editura Academiei R.S. România, București, 1975, p. 113.

[6] *Psihologia educației și dezvoltării*, coordonator I. Radu, Editura Academiei R.S. România, București, 1983, p. 63.

ferențiate, rolul de agent al unor acte distincte. Inițiativele și acțiunile pe care le săvîrșesc se desfășoară în lumina unui sistem de norme, adică „a unui ansamblu de prescripții și indicații comportamentale pentru indivizi și grupuri"[7]. În general, unul din palierele acțiunii are un caracter normativ-axiologic[8]. *Normele sînt restrictive, ne obligă la un anumit comportament în cadrul acțiunii educative. Propozițiile normative au devenit obiect al logicii deontice.* Normele arată „ceea ce trebuie sau poate sau nu trebuie să fie făcut"[9]. Dacă ne referim la activitatea educativă desfășurată cu o clasă de elevi, există anumite constante de acțiune sau operatori pe care îi luăm în considerare. Acești operatori deontici sînt: *obligatoriu (O), permis (P)* și *interzis (I)*.

Din statutul de educator decurg în mod logic anumite obligații a căror executare este coercitivă, așa cum sînt: punctualitatea, evaluarea conduitei elevilor, comunicarea de informații veridice, stabilirea de interdicții (nu deteriorați mobilierul clasei, nu înstrăinați materialul experimental din laborator etc.). În timpul unui trimestru sau an școlar, educatorul efectuează o mulțime de acțiuni: comunică informații, verifică asimilarea lor, apreciază randamentul elevilor, orientează pe elevii săi spre tipuri de școli și profesiuni, acordă recompense, penalizează abaterile etc. În efectuarea acestor acțiuni educatorul va acționa în raport cu operatorii deontici. Ne vom referi la un act educativ. Informarea profesională a elevilor și îndrumarea lor spre diferite profesiuni este un act obligatoriu, întrucît e implicat de statutul de educator. În discuțiile cu elevii, educatorul constată că unul dintre ei ar intenționa să opteze pentru o anumită profesiune, care îi este interzisă din cauza unei afecțiuni. Pentru educator, recomandarea profesiunii respective este interzisă în cazul dat și devine obligatorie explicația sa. Operatorul interzis este limitativ și în alte situații. Penalizarea, de exemplu, e permisă, bătaia e interzisă. Operatorii deontici limitează și acțiunile elevilor. Informarea corectă a diriginteiui este obligatorie, copiatul este interzis; întîrzierea de la cursuri și absențele nemotivate sînt acte interzise. Operatorii deontici îndeplinesc o funcție normativă pentru agentul acțiunii în raport cu statutul pedagogic: educator sau educat. *Explicarea atentă a operatorilor deontici care reglementează conduita elevilor este un act obligatoriu pentru educator.* Respectul normelor specifice activității proprii prezintă un caracter de obligativitate pentru educator și elev.

5. Operatorii logici alcătuiesc *cadrul praxiologic al acțiunii educative.* În acest cadru se desfășoară acțiunea de formare a elevilor. Inițierea actelor educative este limitată formal de către acești operatori. Relația educator-educat nu poate fi stabilită și explicată numai în termeni psihologici. Reducționismul psihologic poate fi prevenit prin *respectarea regulilor de acțiune implicate de operatorii logici.* Respectarea acestora imprimă un caracter de necesitate și raționalitate acțiunilor educative, dînd și relației educator-educat un caracter de principialitate și creativitate pedagogică. Constantele logice ale acțiunii educative se corelează între ele alcătuind un sistem de reguli care delimitează cadrul acțiunilor formative. *În interiorul acestui cadru praxiologic se petrec acte formative cu un conținut variat, bazate pe moduri diferențiate de organizare a clasei și pe relații educator-educat nuanțate de stările afective ale celor doi parteneri. Determinarea unui act educativ în raport cu un operator logic angajează pe educator, e o decizie care implică responsabilitatea lui morală și pedagogică.*

Ca agent al acțiunii educative, educatorul își elaborează un *comportament pedagogic* bazat pe un pattern metodologic alcătuit din operatorii logici ai acțiunii educative, coordonatele determinate de viața psihică a elevilor și de interrelațiile complexe din cadrul grupului. Din cauza acestei complexități de coordonate, o abordare riguroasă a acțiunii educative nu poate fi făcută decît în termeni interdisciplinari.

Explicarea specificului acțiunii educative implică o corelație conceptuală cu istoria educației, psihologia, sociologia, praxiologia, și logica acțiunii. În special o metodologie eficientă a comportamentului pedagogic are nevoie de *conceptele logice* care în dinamica actului educativ constituie ele însele probleme de rezolvat și împing pe educator la reflecție. Ele îl constrîng să gîndească în perspectivă și să reflecteze la urmările inițiativelor sale. Astfel se construiește comportamentul pedagogic, care nu trebuie analizat numai sub raport empiric în dinamica acțiunii educative, ci și ca rezultat al construcției pedagogice pe care o săvîrșește educatorul. El are în operatorii logici, percepția sa despre dezvoltarea psihică a elevilor și dinamica grupului, premise raționale pentru elaborarea unui comportament pedagogic ante rem, înainte de acțiune. Bazat pe un pattern metodologic complex, comportamentul educatorului în cadrul activității sale școlare nu mai e un act spontan, construit empiric prin încercări și erori, ci o *elaborare logică*, în raport cu contextul psiho-social în care acționează și cu standardele logice ale comunicării și acțiunii educative.

[7] Mihai Florea, *Acțiune, normă, inițiativă, răspundere și responsabilitate*, în vol. „*Determinarea și motivarea acțiunii sociale*", coordonator C. Popa și I. Moraru, Editura Academiei R.S.România, București, 1981, p. 62.

[8] Cornel Popa, *Teoria acțiunii și logica formală*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1984, p. 19.

[9] Georg Henrik von Wright, *Normă și acțiune*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982, p. 30.

Multilateralitatea și angajarea — criterii ale educației ateiste permanente

Conf. univ. dr. FLORIN GEORGESCU

Instituită ca subsistem distinct al vieții sociale, educația se organizează lăuntric și se desfășoară în funcție de două coordonate majore: valorile ce urmează a fi transmise și obiectul acțiunii sale. Transmiterea valorilor de la societate la individ nu este un act simplu, univoc. Efortul depus pentru edificarea valorilor ca dimensiuni ale personalității presupune lupta împotriva nonvalorilor, fie că acestea au fost însușite de subiect sau le poate asimila ulterior actului educativ. Desfășurîndu-se în raport cu sistemele vieții sociale — productiv, politic, juridic, moral, artistic etc. — pentru a forma personalitatea în așa fel încît să poată răspunde exigențelor pe care le ridică acestea, educația nu poate ignora prezența sistemului religios, alături de celelalte, care, prin ideile, normele, activitățile specifice, proprii, poate denatura esența ființei umane, anulînd ceea ce s-a construit prin valori ca personalitate sau împiedicînd împlinirea acesteia. Educația se realizează întotdeauna ca afirmație și ca negație totodată.

Născută în timpuri imemorabile și ființînd de-a lungul vremurilor, în virtutea unor condiții determinate, religia se manifestă și în socialism, acționînd disfuncțional în raport cu celelalte domenii ale sistemului social global, prin efecte alienante pentru ființa umană.

Conștiința socială, un caz particular al acesteia, educația, ființează și se manifestă prin conștiința indivizilor. Pentru acest motiv ea este și nu poate fi decît o problemă particulară a subiecților care o profesează. În baza faptului că ea este o problemă particulară și în spiritul democrației socialiste, partidul și statul statuează principiul libertății de conștiință, garantează manifestarea credinței, asigurînd funcționarea cadrului instituțional necesar pentru desfășurarea activităților de cult.

Sistemul politic propriu societății socialiste acționează principial față de subiecții credincioși, pentru ca aceștia să nu fie stingheriți în vreun fel în profesarea credinței lor. Dacă marea majoritate a celor care aparțin cultelor religioase legale înțeleg caracterul științific, umanist, al politicii partidului și statului, nu trebuie trecut cu vederea că există credincioși care nu se rezumă la a se manifesta exclusiv ca subiecți religioși, practicînd cultul căruia aparțin în cadrul instituțiilor organizate în acest scop. Sporadic sau sistematic asemenea subiecți religioși desfășoară activități educative în spiritul credinței lor, reproducînd înstrăinarea religioasă și în condițiile socialismului.

Efortul depus de educatori pentru transmiterea valorilor autentice, pentru ca ele să fie asimilate și profesate de cei ce formează obiectul acțiunilor formative este astfel contracarat de influența exercitată de subiecții religioși, care nu înțeleg caracterul principial al raportului dintre societate și credința în supranatural. Întrucît sistemul religiei își extinde, în această formă, sfera de manifestare dincolo de domeniul său propriu, suprapunîndu-se specific și disfuncțional peste alte domenii de activitate, în cazul analizei noastre peste sistemul educației, *educatorii nu pot răspunde menirii lor decît în măsura în care se anagajează în confruntarea dintre valori și nonvalori.* Statutul lor special nu le poate permite retragerea din fața frontului religios pentru un motiv sau altul — oricare din ele dovedindu-se neîntemeiate, pentru că aceasta ar echivala cu asigurarea ofensivei nonvalorilor în raport cu valorile, în ultimă instanță cu abandonarea omului în fața înstrăinării. *Angajarea educatorului reprezintă o condiție sine qua non pentru împlinirea omenescului în om.*

Educația urmărește formarea individului ca personalitate autentică. Un asemenea obiectiv nu poate fi împlinit însă consecvent de orice agent praxiologic, ci, necondiționat, de acel subiect care își desfășoară întreaga activitate în conformitate cu un ideal. Deci se presupun, se condiționează reciproc, scopul acțiunii și idealul nu se suprapun. Educatorul nu este și nu poate fi un funcționar care își îndeplinește sarcinile care îi revin în baza unui contract. Fără ideal, care presupune prin însăși natură lui depășirea realului, fără angajarea plenară în această luptă, în efortul desfășurat pentru consolidarea valorilor, pentru asigurarea continuității lor și totodată pentru destructurarea nonvalorilor nu e posibilă acțiunea educativă propriu-zisă. Iar idealul autentic, pe care poate și trebuie să-l profeseze orice educator vizează înălțarea condiției obiectului acțiunii sale, a celui edu-

cat, înălțare care se realizează cu dificultate pentru că întîlnește obstacole de tot felul, printre care se numără, și nu în ultimul rînd, ideile și practicile constituite de-a lungul timpurilor în perimetrul fenomenului religios. Dar, pe de altă parte, orice ideal, oricît de bine ar fi elaborat în arhitectura lui proprie, oricît de înălțător s-ar dovedi prin noblețea conținutului, rămîne o bună intenție dacă nu se continuă în acțiune, dacă, în cazul actului educativ, nu se traduce în realizarea individului ca personalitate, realizare care înseamnă totodată socializare. Idealul autentic al educatorului se finalizează deci într-o personalitate care se integrează dinamic și creator în sistemul vieții sociale noi. O asemenea personalitate va milita, la rîndul ei, împotriva a tot ceea ce reprezintă frînă pentru progresul societății. Astfel, idealul educatorului, el însuși expresie a idealului societății în devenire, se interiorizează, devine componentă a conștiinței individului ce se formează, factor structurant în raport cu aceasta și, deci, cu întreaga personalitate. Angajat în sistemul vieții sociale de „partea" oamenilor, educatorul nu este și nu poate rămîne un subiect pasiv, adică un obiect al relațiilor sociale, o entitate structurată, ci se înalță pînă la condiția de forță structurantă, care participă cu toată ființa lui la perfecționarea raporturilor sociale, la umanizarea lor prin eliminarea a tot ceea ce reprezintă efect al înstrăinării. *A fi angajat înseamnă, în acest sistem dinamic al interacțiunilor sociale, a fi participant, a fi de partea valorilor și, deci, a milita cu tact, principial, consecvent împotriva nonvalorilor.*

Traducerea idealului în viață presupune cunoașterea vieții, pentru a ști cînd, unde și cum se poate insera el în curgerea acesteia spre a-i orienta cursul. Educatorul are deci sarcina de a cerceta necontenit și tot mai aprofundat obiectul acțiunilor sale. Cunoașterea se realizează, desigur, în contextul practicii educative. Realizată în această formă ea rămîne empirică. Valoarea ei, se înțelege, este de necontestat. Educatorul cu experiență știe foarte multe despre cei pe care trebuie să-i călăuzească pe dificilul drum al formării. Dar se pune problema dacă această cunoaștere este și suficientă. Empirică fiind, ea nu poate instrumenta decît o practică empirică, fapt care, într-un fel, pune în discuție statutul educației ca proces conștient. *Gradul de conștientizare al inițiativelor va fi în funcție de pregătirea educatorului, de cunoștințele sale de specialitate și psihopedagogice.* Necondiționat însă și de cunoștințele la care va ajunge prin efort propriu, *investigînd colectivitatea din fața sa.*

Realizarea idealului pe care îl presupune educația materialist-științifică are loc prin metode variate. Nu există și nu poate fi dată o rețetă în acest scop. Dar, fie că este vorba de metode de transmitere de cunoștințe, de metode care formează deprinderi, de metode de control și stimulare, sau, pe de altă parte, de metode specifice diferitelor laturi ale educației, deci oricît de variate ar fi ele, un lucru comun trebuie să le caracterizeze pe toate, anume: adecvarea la obiect, iar aceasta implică în mod necesar cunoașterea lui. *Investigarea colectivității îi va dezvălui pedagogului realități de care va trebui să țină seama în inițiativele hotărîte.* Activitatea lui, am spune, trebuie să se „muleze" pe acestea, — să capete forma reliefurilor care caracterizează colectivitatea dată. Știința, ca discurs general teoretic, îi va propune un set de metode elaborate în practica educativă și validate tot de aceasta. Care va fi metoda cea mai adecvată și oportună pentru o situație determinată îi va spune cercetarea concretă desfășurată de educator. De data aceasta el va citi nu paginile tratatului care îi propune metode, ci realitatea din fața sa, și o va face numai dacă știe să citească prin intermediul tehnicilor de investigație. Printr-o asemenea citire el va afla, de pildă, dacă va clădi profilactic sau destructurînd mai întîi, dacă efortul său va viza în primul rînd cunoștințe religioase sau mai ales convingeri, dacă subiecții investigați acordă importanță mai mare ideilor despre supranatural sau ritualurilor, acționînd în consecință, dacă religia funcționează pentru aceștia mai degrabă ca explicație sau ca morală etc. Cercetarea colectivității ca obiect al acțiunii reprezintă numai prima etapă. În momentul secund ea trebuie orientată, am zice reflexiv, către acțiune, pentru a afla dacă și în ce măsură metodele utilizate au fost adecvate obiectului, dacă s-au dovedit eficiente sau nu.

Metodele practicate pentru realizarea țelurilor specifice laturilor educației reprezintă modalități prin care pot fi împlinite și obiectivele educației materialist-științifice. Aceasta pentru că valorile ce urmează a fi transmise în cadrul fiecăreia dintre componentele educației reprezintă structura concepției ateiste a subiectului. *Sarcinile educației morale nu se vor înfăptui consecvent dacă în limitele ei nu se vor forma valori etice laice, neafectate în esența lor de spiritul conștiinței religioase.* Există două alternative posibile în exercitarea uneia sau alteia din metodele adecvate țelului urmărit. Fie ca educatorul să considere (și să procedeze ca atare) că prin aplicarea metodei va realiza și sarcinile educației materialist-științifice ca efect implicit (fapt posibil), fie valorificînd metoda în cauză, din perspectiva acesteia, transmițînd valorile respective ca valori teiste. Opțiunea educatorului pentru o variantă sau alta într-un caz concret nu va fi expresia liberului arbitru, rezultatul unui act de inspirație, ci va fi în funcție de concluziile la care a ajuns prin demersul investigativ desfășurat. El nu poate hotărî apriori nici numai pentru o alternativă, nici numai pentru cealalată. Important, în tot acest proces, este gradul de eficiență, valoarea metodei, pentru că, trebuie precizat, se poate greși și atunci cînd

balanța înclină și spre o direcție și spre partea opusă, independent de starea reală a obiectului acțiunii educative.

Variate prin însăși natura lor, metodele vor contribui mai mult sau mai puțin direct la împlinirea finalităților educației materialist-științifice. Chemată în primul rînd pentru a realiza nemijlocit asemenea țeluri este *metoda convingerii*. O cunoștință științifică trebuie demonstrată, o deprindere morală trebuie exersată etc. O teză, o cunoștință, o normă care urmează să fie structurată ca valoare a concepției ateiste presupune necondiționat convingerea. În raport cu celelalte componente ale fenomenului educativ, în cazul în care nu există subsisteme ale vieții sociale care să contracareze eforturile formative, educative, educația materialist-științifică și umanist-revoluționară se află într-o situație deosebită, întrucît în societate există și funcționează sistemul religiei. De aceea, acțiunile întreprinse ca educație materialist-științifică presupune în ultimă instanță un act opțional din partea subiectului educat. Acesta trebuie să hotărască între tabla de valori propusă de educație și ideile și practicile specifice religiei. Or, pentru a alege corect el trebuie ajutat, trebuie înțeles pe tot parcursul dezvoltării sale, procedîndu-se de fiecare dată cu tact, cu grijă, cu răbdare, așa cum recomandă metoda convingerii.

Religia, cum am arătat, este un domeniu distinct al vieții sociale. Un subsistem al acesteia, care se diferențiază radical de celelalte componente ale societății. În esența lui profundă, actul religios se manifestă ca raport între credincios și supranatural, obiectul credinței sale. Întrucît cel de-al doilea termen al relației nu există așa cum e conceput, adică în mod obiectiv, ca realitate transcendentă, relația religioasă ca atare nu are loc. În consecință, religia funcționează ca fapt social, credinciosul intrînd în relații nu cu supranaturalul, ci cu ceilalți oameni (ca subiect religios însă) în diferite domenii de activitate. Tocmai de aceea fenomenul religios se suprapune celorlalte subsisteme sociale, iar prin aceasta se contrapune înaintării lor pe trepte superioare. Ea va funcționa, deci, și ca morală, și ca mod de cunoaștere (știință) și ca viziune generală despre lume, filosofie ș.a.m.d. Astfel, structura specifică religiei (om-supranatural) se va intercala prin intermediul elementului existent (al subiectului religios) în structurile proprii celorlalte subsisteme. Termenul care se intercalează este, deci, omul, dar în ipostaza lui de ființă religioasă, care, de aceea, va aduce cu sine celălalt termen, inexistent în existență, dar înzestrat cu existență de conștiința acestuia. În acest mod, pentru a ne opri la un exemplu, structura morală dintre oameni ca ființe morale devine om-supranatural-om. Altfel spus, unul din cei doi (sau ambii) se va raporta la celălalt ca subiect moral prin prisma credințelor sale cu privire la supranatural. Relația morală nu mai este pur morală, fiind deturnată de la finalitățile ei specifice, pentru a funcționa în conformitate cu exigențele sistemului religios. Aceeași situație se petrece și în cazul celorlalte subsisteme. Raportul dintre om și obiectul cunoașterii va deveni: subiect epistemic-supranatural-obiect al cunoașterii. Explorarea cognitivă a lumii se va realiza nu așa cum este ea, ci în funcție de produsele unui alt sistem, al religiei. Explicarea obiectului de cunoscut se va întemeia nu pe legea, cauza acestuia, ci în conformitate cu ideile despre supranatural. În acest fel, am putea spune, religia atentează la toate valorile, indiferent de specificul lor, iar prin aceasta împiedică asimilarea lor în formă autentică de către subiecți. *Frontul educației ateiste* trebuie să țină seama de această situație și, în consecință, *trebuie să se desfășoare în prelungirea tuturor sferelor de creație umană*. Este și trebuie să fie chemată în această confruntare știința, pentru a anihila efectele religiei care se pretinde mod de cunoaștere, o explicație validă. Ofensiva educației din perimetrul științei nu rezolvă însă problema. Cu ajutorul valorii de adevăr — produs al științei — vor fi destructurate acele idei religioase ce se pretind cunoștințe. Or, sistemul religiei nu se reduce la ansamblul ideilor explicative. Iar dacă se va avansa pe tărîmul cunoașterii în împlinirea finalităților educative, prin aceasta nu se încheie efortul procesului de formare, pentru că religia are posibilitatea de a se prezenta ca validă în fața subiectului neformat încă prin alte dimensiuni: morală estetică etc. *Actul educativ va trebui desfășurat deci în perimetrul tuturor sistemelor sociale față de care religia se prezintă ca alternativă, sau chiar îndrumar*. Dealtminteri, obiectul educației nu se reduce numai la realizarea unui om instruit. Personalitate autentică este aceea care se dovedește activă în plan politic, cetățean conștient în raport cu produsele sistemului juridic, subiect moral, ființă estetică etc. Educația desfășurată în vederea emancipării omului de credințe deșarte nu poate fi decît opera concertantă a tuturor valorilor create de omenire. Închiderea cercului de valori care vizează destructurarea ideilor religioase are loc prin filosofie, prin concepția materialist-dialectică și istorică.

Cultura personală

Dr. TIBERIU POPESCU

NE PROPUNEM să aducem în discuție conceptul de cultură personală **pentru că acesta nu se identifică cu cel de** cultură generală **a unei persoane; iar dacă preferăm termenul de cultură personală celui de cultură individuală, este pentru că acesta din urmă exprimă numai apartenența culturii la un individ, pe cînd cultura personală subliniază prezența ei intrinsecă personalității. Un om nu devine, nu este și nu are o personalitate decît numai dacă are o cultură.**

În mentalitatea obișnuită și în vorbirea curentă a multora, cultura unei persoane se relevă printr-un sens exclusiv cognitiv, cu excluderea factorilor atitudinali, morali, afectivi și volitivi, care se manifestă în acțiunile, în ținuta și în comportamentul persoanei. Dar un om cu adevărat cult nu poate fi un specialist mediocru și ineficient sau un ins certat cu igiena, nu poate fi bădăran sau meschin sau escroc sau delapidator. Ce-i drept, rămîne de văzut și de reflectat dacă el poate fi lăs sau oportunist, luînd în considerare numărul de personalități din cultura universală care au vădit asemenea trăsături și ținînd seama de forța de necontestat a instinctului de conservare și a setei de parvenire. În definitiv, există argumente și *pro* și *contra* cu privire atît la Galileo Galilei cît și la Giordano Bruno.

Conceptul de **cultură personală** pe care îl propunem are următoarele componente: *cultura generală*, *cultura profesională*, *cultura fizică*, *cultura morală*, *cultura ideologico-politică*.

Considerăm latura ideologico-politică o componentă distinctă de cultura generală, deoarece ea este încoronarea, sîngele și liantul întregii culturi a unei persoane. Concepția despre lume și cunoașterea, în spiritul acestei concepții, a istoriei patriei, a vieții și problemelor contemporane din țara proprie și din lume prezidează structurarea manifestarea și armonizarea celorlalte componente ale culturii unui om ca om cult și bun specialist trăind în actualitate.

Pentru unele persoane, chiar și astăzi omul este cult numai în măsura în care are o formație umanistă sau unele cunoștințe din anumite domenii socotite, fără o justificare suficientă, preferențiale; dar tot mai multe voci se ridică împotriva culturii generale înțelese ca enciclopedism și erudiție sterilă.

Cultura generală — privită ca o componentă a culturii personale — se construiește încontinuu, în procesul educației și autoeducației permanente, din următoarele categorii de elemente esențiale: elemente de *cultură științifică și tehnică*, elemente de *cultură umanistă* și elemente de *cultură metodologică*. Atragem atenția asupra termenului de „elemente", folosit aici cu o dublă motivație: pentru că în cultura generală se află *elemente* ale unor domenii de creație umană și nu stăpînirea totală (imposibilă) a acestor domenii, elementele achiziționate fiind celule ale unor structuri elastice, ușor organizabile; pentru că „elementele" nu sînt identice cu simplele cunoștințe, în sfera noțiunii lor cuprinzîndu-se și anumite priceperi, deprinderi, capacități de înțelegere și orientare.

Astăzi nu mai sînt îndoieli cu privire la *necesitatea coexistenței și îmbinării culturii științifico-tehnice cu cea umanistă în cadrul culturii generale a omului* trăind în secolul uimitoarei revoluții științifice și tehnice actuale. Pot fi discuții cel mult în privința ponderii fiecăreia în ansamblul culturii generale a omului; cel mult se pot exprima regrete sau satisfacții cu privire la diminuarea uneia în favoarea celeilalte și la consecințele umanizatoare sau dezumanizatoare ale diverselor proporționări.

Omul epocii noastre trebuie să posede metode de însușire, de utilizare și de creare a valorilor intelectuale. El este cult nu numai pentru că are diverse cunoștințe, dar și pentru că are și folosește o tehnică de muncă intelectuală. În noianul de cunoștințe ce sporesc vertiginos, omul are nevoie de priceperea de a se documenta, de a căuta, selecționa și organiza informațiile trebuitoare. Este tot mai greu să se considere azi om cult acela care nu știe cum, unde și cît să se informeze fără a fi strivit de un haos de informații paralizante. Aceste elemente de *cultură metodologică*, de *tehnică a muncii intelectuale achizitoare și creatoare* constituie o punte de legătură între *cultura profesională* și *cultura generală* a unei persoane.

Prin **cultura profesională** a cuiva înțelegem pregătirea sa în specialitatea profesată și în specialitățile înrudite cu aceasta, ansamblu care îi asigură capacitatea de policalificare și reorientare profesională în procesul contemporan de dezvoltare socială și științifică. Din componența culturii profesionale nu poate lipsi pregătirea psihopedagogică a specialității profesate, dat fiind faptul că orice specialitate sau profesie modernă implică solicitări psihice, relații interumane, probleme educative specifice în procesul global de educație permanentă din societate. Pot fi exigențe mai mari sau mai mici de la o profesie la alta, dar nu se poate vorbi de absența completă a cerințelor și preocupărilor psihopedagogice în vreo profesie, din moment ce

societatea socialistă este rezultatul unei, activități conștiente.

Pentru mulți, **cultura fizică** nu este o componentă necesară a culturii personale, ci doar un adaos facultativ sau un hobby, dacă nu cumva, dintr-un snob dispreț al corpului, chiar un balast sau impediment în drumul spre cultură. Adeziunea la dictonul „mens sana in corpore sano" se concretizează, uneori, în participarea vizuală și emoțională la meciuri sau în practicarea sporadică a unor exerciții fizice, deși tot mai mulți sînt cei care admit că în cultura fizică se includ diverse deprinderi igienico-sanitare și de bună întreținere a corpului și a sănătății lui.

Se pare că există, la unii, prejudecata sau obișnuința de a privi ca entități separate *cultura unui om* și *moralitatea* lui. Nu numai că se face o distincție, dar, uneori, chiar *se admite incompatibilitatea dintre omul cult și omul moral*. O moralitate riguroasă poate fi luată ca indiciu de incultură; iar cultura unei persoane poate fi apreciată ca adaptibilitate superioară și ca arsenal de argumente justificative în transgresarea oricăror limite morale.

Cultura unui om este atestată și de gradul său de moralitate. Așa cum o bună cultură fizică se vădește în constituția fizică și în deprinderile fizico-igienice, tot astfel cultura morală se vădește în conformația și sănătatea morală, în deprinderile de igienă spirituală.

Cultura morală *nu se confundă cu puritanismul rigid sau ipocrit, nici cu simpla însușire a regulilor de bună purtare și de protocol; ea este, în primul rînd, autodominare autentică și intimă, perfecționare continuă în raport cu alții și cu sine însuși*. La ce bun o vastă cultură a unui individ străin de demnitatea țării sale? Ea este tot atît de nocivă și de execrabilă ca și cea mai crasă și agresivă incultură, dacă nu cu mult mai mult. *Din evaluarea culturii unui individ nu se poate exclude finalitatea actualizării ei de către acel individ*. Desigur, cultura personală este un drept de proprietate al persoanei; dar aceasta înseamnă dreptul — și datoria! — de a o folosi, de a o fructifica și de a dispune de ea („jus utendi, fruendi et abutendi") nu oricum, ci *restituind-o multiplicat culturii acelei societăți, acelui popor în care cultura personală își are sorgintea și apartenența*. Ești dator și ești răspunzător cu valorile culturii proprii în fața propriului popor și a patriei tale, pe tot parcursul vieții și dincolo de ea!

Una este însă posesia unei culturi și alta este *impresia* posedării unei culturi!

Cultura personală se caracterizează prin *unicitate*. Așa cum nu există două persoane identice, nu există două culturi personale identice ca volum, configurație și calitate a conținutului. Oamenii pot fi, prin același proces educativ, mai mult sau mai puțin asemănători în privința culturii și adeziunii la unele valori, dar uniformizarea lor culturală nu este nici realizabilă, nici de dorit.

Cultura personală este o cultură de efort achizitor și nu una de „loisir", de magazin ilustrat și de rubrici „Știați că". Ea există numai în măsura în care se actualizează în modul de a trăi și de a acționa și, mai ales, în aportul social al persoanei în condițiile de permisivitate și de stimulare existente.

Cultura nu este atestată de diplomele universitare, care sînt cel mult indicii și promisiuni ale pregătirii de specialitate, nu însă și garanții de caracter, de capacitate a conviețuirii civilizate și de comportament elevat pe temeiul unor valori superioare, însușite și nu doar declarate. Semidoctismul nu numai că presupune absența parțială a culturii sau acumularea fugitivă și hipertrofiantă a unei culturi precare, el este și dușmanul culturii, „calul troian" introdus prin efracție în incinta oricărei culturi.

Cultura personală autentică nu este un simplu element decorativ. Ea se caracterizează prin deschidere, insațietate și adezivitate. Ea aderă la personalitate și face să adere la ea noi și noi valori; ea integrează umanitatea în persoană și persoana în umanitate. De aceea, orice om cu adevărat cult își respectă seamănul, știe că respectul de sine trece prin respectul pentru ceilalți, știe că disprețul față de altul, anihilarea lui sau numai o împiedicare a dezvoltării lui este o daună adusă societății, resimțită ca atare de către aceasta mai devreme sau mai tîrziu. Redînd cuvintele lui P u b l i u s S y r u s — „Suis qui nescit parcere inimicis favet" (Cine nu știe să cruțe pe ai săi, acela favorizează pe dușmani).

Există un raport dialectic între cultura persoanei și capacitatea ei creatoare. *Cultura personală este patul germinativ al ideației creatoare*. Omul cu adevărat cult este un neliniștit al cunoașterii, al creației, al afirmării valorilor și *al afirmării de sine ca valoare — nu ca vanitate*. De aceea, refugiul în pseudoînțelepciunea nonacțiunii este o caracteristică a lipsei elementului creator, proprie unei culturi debile. Omul de cultură nu este om de conjunctură, ci un neobosit absorbant și iradiant de valori, indiferent de favorabilul sau nefavorabilul circumstanțelor momentane.

Este oare omul cult un Sisif? Poate. Dar, ca și C a m u s, trebuie să ni-l închipuim pe Sisif fericit. Căci omul epocii noastre este — cum spune M i r c e a E l i a d e — un „condamnat la cultură", el este un potențial Midas: așa cum Midas transforma în aur tot ceea ce atingea, tot astfel *omul de azi, dacă este purtător și trăitor autentic de cultură, are capacitatea de a transforma tot ceea ce contactează, tot ceea ce săvîrșește în act și în fapt de cultură*.

Pentru ființa care merge dimineața (copilăria) în patru picioare, la amiază (maturitatea) în două și seara (bătrînețea) în trei, cultura personală este tonicul care îl ridică din tîrîșul de-a bușilea de dimineață la verticalitatea amiezii și este cel de-al treilea picior, toiagul pentru înaintarea în crepuscul. Și,

mulent și inhibitor totodată, cultura personală este un antidot la eșecuri și un elixir de tinerețe, împiedicînd decrepitudinea să se instaureze ca eșec definitiv.

Toate aceste considerente ar fi sterile dacă nu ar comporta o cît de mică valoare pragmatică a modelului culturii personale prezentat aici. Acest model, întocmai ca tabloul periodicității elementelor al lui M e n d e l e e v, indică elementele constitutive cunoscute și, eventual, necunoscute din peisajul spiritual al oricărei persoane. El este un ghid în procesul educației și autoeducației permanente atît pentru cei dornici să-și cunoască relieful interior și lacunele, cît și pentru agenții educației permanente, lucrători în diverse domenii ale educației și culturii. Un agent cultural, un educator incult ar fi o calamitate, căci el nu ar răspîndi cultură, ci ar parazita cultura, amputîndu-o, inoculîndu-i semidoctismul activ. (Din păcate însă istoria civilizației umane oferă numeroase exemple de asemenea anomalii).

Modelul culturii personale este o hartă pe care cei chemați să educe în spiritul culturii își trasează planul de acțiune. Pentru ca rezultatele să fie rodnice, trebuie avută în vedere cultivarea armonioasă a tuturor dimensiunilor relevate ca făcînd parte din structura acestui concept.

Preocuparea pentru cultura personală se constituie în realitate și necesitate a edificării societății noastre socialiste multilateral dezvoltate. Ea este parte componentă a formării omului nou, constructor conștient al propriului destin, promotor al valorilor fundamentale ale umanității. Nu este suficient să avem blocuri, dacă în ele oamenii își fac viața insuportabilă unii altora, nu este suficient să avem lăcașuri de cultură, dacă din ele se string mormane de gunoaie, nu este suficient să avem îmbrăcăminte elegantă, dacă sub ea se ascund suflete lașe și caractere urîte.

Preocuparea fiecăruia și a tuturor pentru cultura personală a fiecăruia și a tuturor este o caracteristică a societății noastre socialiste, pe care sîntem datori să o împlinim prin truda noastră mereu înnoită.

Formarea profilului moral-patriotic al elevilor, prin predarea literaturii

Prof. I.M. RIZESCU
Liceul de Matematică-Fizică Nr. 1 din București

CONSECVENT, CREATOR ȘI CUTEZĂTOR ÎN APLICAREA LEGITĂȚILOR GENERALE ALE EDIFICĂRII NOII SOCIETĂȚI, partidul nostru, secretarul său general, au îmbogățit necontenit gîndirea social-politică despre educație, stabilind cu deosebită claritate rolul și locul pe care îl are formarea profilului moral-patriotic în dezvoltarea multilaterală a personalității umane. „Fără îndoială că în activitatea educativă — ne îndeamnă tovarășul Nicolae Ceaușescu — trebuie să avem permanent în vedere faptul că fiecare om are individualitatea și personalitatea sa bine distincte„. De aceea, înarmîndu-i pe oameni cu cele mai înaintate cuceriri ale cunoașterii, trebuie să dezvoltăm valorile morale **și virtuțiile umane specifice fiecărui cetățean, în strînsă concordanță însă cu gîndirea filozofică și etica, caracteristică orînduirii noastre noi, socialiste și comuniste."** [1]

Sarcinile noi, calitative pe care Congresul al XIII-lea le-a stabilit învățămîntului — factor important al inovației și dezvoltării sociale, economice și culturale, implicat prin oamenii pe care îi formează și perfecționează în finalizarea tuturor obiectivelor cuprinse în Directivele Congresului, în Programul ideologic al partidului devenit parte integrantă a Programului Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și de înaintare a României spre comunism — impun *mobilizarea tuturor resurselor și factorilor pentru perfecționarea activității de formare a profilului moral-patriotic al elevilor, al întregului tineret.*

Așa cum se știe, idealul educațional al societății noastre este formarea unei personalități multilateral dezvoltate, cu un larg orizont de gîndire și înțelegere, capabilă să descifreze sensul legilor obiective ale dezvoltării sociale, să participe în cunoștință de cauză la făurirea istoriei, să-și croiască în mod liber și conștient propriul său destin. Educația morală are un rol determinant în formarea acestei personalități, pentru că profilul moral — rezultat al acumulărilor cantitative din toate domeniile pregătirii sale — se concretizează în atitudinea omului față de societatea socialistă, față de marile probleme ale contemporaneității. Profilul moral, deci, se află într-o dublă ipostază: **focar al tuturor**

influențelor educative care se exercită asupra omului — în rîndul cărora literatura are un rol de frunte — și factor reglator al valorificării, pe plan social, a tuturor aspectelor pregătirii de care beneficiază același om". [4]. Tocmai de aceea, etapei actuale de dezvoltare a țării noastre, pe planul mai general al formării conștiinței socialiste a oamenilor muncii, ceea ce îi este specific este tocmai *creșterea rolului moralei ca factor de stimulare, de transformare a ei într-una din forțele motrice principale ale progresului.* Creînd premisele reale pentru satisfacerea continuă a nevoilor fundamentale ale omului, partidul nostru a elaborat, în același timp, pe baza a tot ce era mai valoros ca reflectare morală a realității și comportamentului din experiența de viață milenară a poporului român „Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, al eticii și echității socialiste" — document programatic pentru perfecționarea și autoperfecționarea morală și politică a personalității umane, pentru întreaga muncă de educare în spiritul moralei comuniste a tineretului" [5].

Aplicarea principiilor eticii și echității socialiste este o cerință primordială pentru noi, dascălii, reprezintă un proces continuu, legic, ce se cere mereu perfecționat în raport cu exigențele sociale ale fiecărui moment istoric. „Școala, întregul corp profesoral, trebuie să folosească mai bine largile posibilități de care dispun pentru formarea etică și civică a tinerei generații, pentru a sădi în conștiința acesteia respectul față de muncă, dragostea față de patrie, internaționalismul socialist, devotamentul față de cauza socialismului și comunismului, principiile dreptății și echității sociale, normele unei comportări înaintate în viață" [3].

Se pune acut problema cum realizează școala educația morală, pentru ca rezultatele să fie mai bune. Și pînă acum școala s-a ocupat de formarea profilului moral. O cercetare întreprinsă anul trecut în liceul nostru în legătură cu modelul moral de comportare a evidențiat „o anumită responsabilitate a opțiunii morale individuale" și totodată existența „unui climat psihomoral în viața școlii, în direcția unui proces de autoeducare morală". În același timp, cercetarea a arătat că „nu avem nevoie numai de realizarea unei instruiri morale a adolescenților, de cunoașterea, înțelegerea și aprecierea unor modele morale de comportare; avem nevoie și de trăire și acțiune morală în conformitate cu valorile etosului nostru socialist și, totodată, de perfectibilitate morală" [6].

Cunoscînd punctul de vedere al elevilor chestionați, colectivul nostru a ajuns la concluzia că, la întrebarea cum realizăm educația morală, răspunsul nu este decît unul: prin tot ceea ce facem pentru copil și tînăr. Toate disciplinele concură, potrivit specificului fiecăreia dintre ele, la realizarea educației morale. Nu există disciplină privilegiată, ci fiecare capătă un sens numai prin celelalte. „Toate împreună — scria Gaston Berger — slujesc omul și valorile pe care omul le prețuiește" [7]. Dar specificul disciplinei imprimă acțiunii educative nuanțe care nu pot fi neglijate. Informația morală trebuie să pătrundă pînă în straturile cele mai profunde ale personalității, să-și arate valoarea funcțională, să devină un instrument de acțiune. La aceasta o contribuție esențială o are factorul afectiv, stimulat într-o proporție mai mare de studiul limbii și literaturii. Nu exagerăm cînd afirmăm că învățarea temeinică a limbii și literaturii este pivotul central al formării profilului moral al tînărului. De la începutul învățării citit-scrisului pînă la inițierea în istoria literaturii este imperios necesar să acordăm un loc important stimulării lecturii, exprimării orale și scrise, dobîndirii mecanismelor verbale fundamentale, îmbogățirii necontenite a vocabularului — fără de care elevul nu poate pătrunde în universul nici unei științe. Studiul operelor valoroase este un mijloc puternic de îmbogățire a experienței psihologice a adolescentului, oferă acestuia modele — pozitive sau negative — imaginea unor personalități, îl face să participe la drame a căror existență o ignoră, îl pune în prezența complexității umane, a problemelor vieții sociale.

De aceea, catedra de limba și literatura română din liceul nostru și-a pus, în spiritul documentelor de partid, problemele optimizării predării cunoștințelor și însușirii temeinice de către elevi a acestora, ridicării valorii educative a lecțiilor, orientarea lor, în așa fel încît să se cultive și dezvolte la elevi: atașamentul profund și deplin la cauza socialismului, la lupta partidului pentru făurirea visului de aur al omenirii, comunismul, patriotismul socialist-militant și solidaritatea internațională în lupta revoluționară împotriva imperialismului, pentru pace; înțelegerea tuturor problemelor în spiritul concepției revoluționare despre lume și viață a partidului nostru — materialismul dialectic și istoric; educația în și pentru muncă; echitatea socialistă; umanismul nou, consecvent și revoluționar; categoriile fundamentale ale conștiinței morale (binele, răul, cinstea, respectul, demnitatea, dreptatea, datoria, responsabilitatea etc.). Pentru a realiza aceste principii de bază ale moralei socialiste au avut loc în catedră dezbateri despre: modalități de integrare a documentelor de partid în lecție, rolul comentariului literar în educația moral-patriotică, orientarea lecturii elevilor, stimularea acțiunii de învățare a poeziei patriotice, revoluționare. Pornind de la ideea că munca noastră capătă un sens mai profund numai prin colaborarea cu celelalte discipline, îndeosebi de științe sociale, am organizat dezbateri interdisciplinare pe teme ca: „Probleme noi ale formării și evoluției limbii române", „Temeiuri literare și lingvistice ale unității naționale", „Umanismul și Renașterea",

„Ideologia generației de la 1848", la unele dintre ele bucurîndu-ne și de sprijinul Facultății de Limba și Literatura Română, care patronează activitatea catedrei.

Neîndoielnic, aceste acțiuni s-au repercutat pozitiv în structura lecțiilor, unde am pus accentul *pe evidențierea spiritului militant* al literaturii noastre, concretizat în ideile cronicarilor și cărturarilor iluminiști, în crezurile revoluționare ale generației pașoptiste — integrate luptei întregului popor pentru dreptate și progres, în revolta lui Eminescu — poetul nepereche al scrisului românesc și lupta tuturor scriitorilor progresiști pentru desăvîrșirea unității naționale, pentru rezolvarea problemei țărănești, pentru demascarea forțelor retrograde, obscurantiste și mistice, a fascismului și a acoliților săi, urmărind mai consecvent finalitățile morale ale fiecărei activități didactice. De exemplu, la clasele a IX-a și a XI-a, am insistat asupra rolului pe care l-au avut umanismul și iluminismul românesc în menținerea ființei noastre naționale. Vorbind despre Dimitrie Cantemir nu poți să nu relevi, pe lîngă universalitatea operei, încercarea lui de a încadra ideea normativității în problematica libertății morale. Analiza Istoriei ieroglifice, care cuprinde în paginile ei cca 760 de sentințe, pe diferite teme, poate duce ușor la concluzia că la Dimitrie Cantemir teza „naturii bune" a omului se leagă de convingerea umanistă în puterea educației, a promovării normelor morale în viața de fiecare zi. De asemenea, la capitolele despre „Realism" (clasa a XI-a) și „Tendințe în literatura universală. Curente de idei" (clasa a XII-a), am explicat elevilor că, într-o lume de „supraproducție" în care omul s-a transformat din scop în mijloc, într-o societate a cărei obsesie fundamentală a devenit profitul și unde totul se reduce la bani, eroul absurd al literaturii existențialiste nu este deloc o „invenție" artistică în sensul strict al cuvîntului. El este un reflex, un produs al unei lumi al cărei ax de valori a devenit tot mai incert și mai fragil. Acolo, criza moralei tradiționale devine o criză nu numai a moralei în general, ci și a tuturor valorilor umanismului [8]. Această explicație este cu atît mai necesară cu cît mulți elevi își aleg cărțile de lectură din literatura universală, facilitîndu-se, astfel, înțelegerea problematicii unor romane contemporane.

Educația patriotică — ax principal al educației în spiritul moralei comuniste a căpătat în zilele noastre noi sensuri și dimensiuni. Cultivarea patriotismului are în vedere deopotrivă trecutul și prezentul, admirația și respectul pentru faptele înaintașilor, cinstirea eroilor de azi, atitudinea activă pentru propășirea țării, responsabilitatea pentru destinele ei. „În întreaga activitate politico-educativă de formare a omului nou — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu la Congresul al XIII-lea al partidului, — trebuie să punem pe prim plan dezvoltarea patriotismului revoluționar socialist, a dragostei față de patrie, a răspunderii și atașamentului față de popor, față de cuceririle sale revoluționare, a hotărîrii de a lupta și a munci pentru făurirea socialismului și comunismului, pentru ridicarea continuă a bunăstării materiale și spirituale a poporului, pentru apărarea cuceririlor revoluționare, a independenței și suveranității României" [2].

În cadrul viziunii largi a acestei orientări, profesorii din liceul nostru insistă asupra cultivării patriotismului socialist înțeles deopotrivă ca temelie și condiție esențială a împlinirii personalității umane, cît și ca puternică forță motrice a dezvoltării patriei pe calea socialismului și comunismului. În acest spirit, am acționat și acționăm în lecții și cu prilejul activităților educative în afară de clasă. Temele din programă ne oferă minunate ocazii de a pune în evidență trecutul glorios de luptă pentru păstrarea ființei naționale, pentru apărarea gliei străbune, de a scoate în evidență actele de vitejie ale unor mari bărbați de stat și conducători de oști, ale maselor populare care au mers pînă la sacrificiul suprem în apărarea vetrei noastre milenare, de a valorifica inestimabilele valori culturale și spirituale pe care ni le-au lăsat înaintașii, de a reliefa abnegația și jertfa comuniștilor în lupta pentru libertate națională și socială, pentru făurirea societății socialiste. Prin dezbaterile la lecții precum: „Literatura populară", „Literatura română veche", „Contribuția istoriografiei la dezvoltarea limbii și literaturii române", „Contribuția Școlii ardelene la dezvoltarea culturii române," „Dacia literară", ori asupra lucrărilor semnificative ale pașoptiștilor, a operelor lui Odobescu, Hașdeu Eminescu, Creangă, Slavici, Caragiale, Coșbuc, Delavrancea, Goga, Sadoveanu etc. am urmărit să formăm conceptul complex și totodată unitar de patrie. Astfel, elevii și-au dat seama că *Patria* reprezintă plaiurile natale, glia străbună, vatra natală și neamul plămădit în această vatră, pămîntul strămoșesc și poporul care s-a născut și a dăinuit pe acest pămînt. Analizînd cu elevii din ultimele clase opere fundamentale din literatura contemporană, aceștia au putut înțelege mai bine sensul culturii noastre naționale, locul ei în cultura universală, că *patria socialistă* este „pămîntul fertilizat de istorie și de marea epopee a construcției socialiste", epopeea incluzînd marile noastre izbînzi, ea, patria socialistă, fiind, în același timp, acea uriașă „mișcare înainte" spre comunism [9].

Cunoașterea celor prezentate mai înainte reprezintă numai o treaptă pe drumul anevoios, îndelungat și plin de răspundere al formării profilului moral-patriotic prin predarea literaturii. Este adevărat că această treaptă este importantă, dar nu suficientă. Pentru ca factorul cognitiv să nu rămînă o

forță latentă am declanșat la elevi, prin pasiunea profesorului și diversitatea mijloacelor folosite, trăirea afectivă care condiționează formarea convingerilor morale — element dinamic al conștiinței morale — și, implicit, conduita morală rezultat al factorului volițional. Prin unitatea factorilor cognitiv, afectiv și volițional se naște dorința de a concretiza, în împrejurările corespunzătoare de viață, felul de a gîndi și de a simți al omului.

Ca în orice activitate de învățare și în formarea profilului moral-patriotic exercițiul are un rol important. În lumina exigențelor științelor pedagogice, am căutat să folosim toate împrejurările pe care ni le oferă viața școlară și cea socială — în care școala este considerată ca principal factor de educație comunistă, revoluționară — pentru a acorda mai multă atenție „organizării experienței morale a elevilor. Cheia succesului în educația morală este o deplasare de accent de la lămurirea verbală la exercițiul moral" [*10*].

Este ceea ce ne-am străduit să realizăm și împreună cu biblioteca școlii, pe care o considerăm laborator al muncii cu cartea, pentru triplarea, în ultimii doi ani, a numărului de cititori, cu o orientare mai fermă spre studiul operelor prevăzute în programele școlare; și prin ceea ce a întreprins fiecare profesor pentru documentarea elevilor la Muzeul Literaturii Române, pentru organizarea unor medalioane literare și simpozioane („Revoluția socială și națională a lui Horea, Cloșca și Crișan în documente istorice și literatură), a activităților în cercurile de elevi, precum și a întîlnirilor cu scriitorii.

Extrem de utile pentru formarea profilului moral-patriotic au fost cele două excursii documentare organizate: prima pe ruta București—Brașov—Făgăraș—Sibiu—Rășinari—Valea Oltului—București; a doua în Moldova, inclusiv la Ipotești. Elevii noștri nu s-au limitat să viziteze numai obiective economice și social-culturale care le-au sădit sentimentul de mîndrie pentru valorile materiale și spirituale ale epocii în care trăim, ci au avut prilejul să studieze și documente literare, să organizeze momente de evocare a scriitorilor, a căror case memoriale au fost vizitate, să audieze expuneri despre istoria monumentelor, arta, obiceiurile și tradițiile oamenilor din zonele vizitate. Educarea moral-patriotică cu ajutorul faptelor din trecut s-a îmbinat în mod armonios cu cea realizată prin cunoașterea măreților construcții ale socialismului, rod al politicii științifice și realiste a partidului nostru de dezvoltare armonioasă a tuturor zonelor țării.

Aflată în desfășurare și impulsionată de felul în care elevii școlii noastre au întîmpinat marele eveniment din viața tineretului patriei, Forumul tinerei generații, cercetarea noastră privind formarea profilului moral-patriotic al elevilor va constitui obiectul unui studiu într-un număr viitor.

BIBLIOGRAFIE

1. Ceaușescu Nicolae, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România, prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste, Cuvîntare la încheierea lucrărilor congresului*, Editura Politică, București, 1976.

2. Ceaușescu Nicolae, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura Politică, București, 1984, p. 61.

3. *** *Morala Comunistă*. Documente ale Partidului Comunist Român, București, Editura Politică, 1982, p. 94.

4. *** *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Academia de Științe Sociale și Politice. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982, p. 100.

5. Vasile Constantin, — *Elaborarea sistemului de norme și principii ale eticii și echității socialiste*, în volumul Contribuții ale președintelui Nicolae Ceaușescu la dezvoltarea gîndirii filozofice, Editura Politică, București, 1983, p. 229.

6. Călin Marin, *Modelul moral de conduită ca valoare în acțiunea educativă*, „Revista de pedagogie", nr. 3, 1985.

7. Berger G., *Omul modern și educația sa*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973, p. 39.

8. Ghișe Dumitru, *Umanismul revoluționar în teoria și practica Partidului Comunist Român, a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu*, în volumul Contribuții ale președintelui Nicolae Ceaușescu la dezvoltarea gîndirii filozofice, Editura Politică, București, 1983, p. 216.

9. Florea Elena, *Concepția Partidului Comunist Român, a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, despre patrie și patriotismul socialist*, în „Revista de filosofie" nr. 1/1985, Editura Academiei R.S.R. p. 25—30.

10. *** — *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Academia de Științe Sociale și Politice, Editura Didactică și Pedagogică, 1982, p. 106.

VOCAȚIA LIBERTĂȚII

(Urmare din pag. 8)

Libertatea de a fi noi înșine, de a ne hotărî destinele nu a reprezentat, așadar, un dar al providenței și nici rezultatul unei înlănțuiri de „hazarduri fericite", așa cum s-a apreciat uneori. Ea este o stare de fapt pe care poporul român și-a cucerit-o într-o admirabilă perseverență și continuitate a eforturilor.

9 Mai 1877, Ziua independenței noastre naționale, la care se asociază cealaltă mare victorie, de la 9 mai 1945, a tuturor națiunilor libere, reprezintă trepte de pe care, scrutînd istoria și viitorul, avem sentimentul tonic al permanenței duratei noastre naționale.

Particularități ale procesului educației pionierilor și școlarilor în spiritul moralei comuniste

Dr. GHEORGHIȚA FLEANCU

COMPONENTĂ INDESTRUCTIBILĂ A EDUCAȚIEI COMUNISTE, formarea în spiritul eticii și echității socialiste cuprinde și preocupă întreaga noastră națiune. În acest sens, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, arăta la Congresul al XIII-lea al P.C.R. că „activitatea ideologică trebuie să studieze toate problemele care apar... în înfăptuirea principiilor eticii și echității socialiste."[1] Această indicație deosebită, din punct de vedere metodologic, ridică în fața tuturor factorilor angajați în realizarea procesului educativ sarcina de a studia temeinic particularitățile evoluției procesului respectiv la diferite vîrste și de a elabora, în funcție de acestea, strategii educaționale adecvate.

Pînă în prezent cercetările de specialitate s-au ocupat mai ales cu studiul raportului dintre conștiință și conduita morală, al procesului formării noțiunilor, judecăților, sentimentelor și comportamentului moral. Mai puțin însă au fost subliniate particularitățile proceselor educaționale, la care ne referim, în perimetrul vîrstelor cuprinse de pionierie — 7-14 ani.

Ne propunem în acest studiu, ca pe baza studierii diferitelor aspecte ale problemei de-a lungul a două decenii, precum și a unor date preliminare obținute în cercetarea temei respective, *declanșată* în acest an în cîteva județe, să evidențiem unele trăsături specifice ale procesului educării pionierilor și școlarilor în spiritul moralei comuniste.

1. Rolul de orientare al factorului politic asupra formării morale a copiilor și preadolescenților se accentuează prin cuprinderea elevilor în Organizația Pionierilor. Prin statusul pe care i-l conferă calitatea de copil-elev și pionier, acesta are posibilitatea de a intra în organizație, asumîndu-și anumite datorii morale din perspectiva direcțiilor dezvoltării patriei socialiste, trasate de partid. Astfel, în cuprinsul „Angajamentului pionierului", care se rostește la intrarea în Organizația Pionierilor, ca și în conținutul „Legămîntului pionierului" rostit în cursul clasei a V-a sînt incluse, gradat, de la o vîrstă la alta, datorii morale însemnate privind: dragostea de patrie, dragostea de muncă și învățătură, atașamentul față de partid și popor, respectarea cerințelor organizației. Întrucît datoria morală semnifică conținutul normativ al regulilor morale, îndatoririle pionierești sînt în așa fel formulate, încît prezintă în mod concret normele pe care pionierul, școlarul trebuie să le respecte în cadrul conviețuirii în societatea socialistă.

Pe această bază, odată cu primirea în rîndul pionierilor, conținutul cunoștințelor morale ale copilului se îmbogățește cu noi valori, în special pe latura dezvăluirii semnificațiilor politice ale cerințelor etice. Cu deosebire acest aspect se înfăptuiește în cadrul organizației prin însușirea conținutului *Coduetic al pionierului*, izvorît și elaborat pe baza *Codului principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste.*

În pionierie normele eticii socialiste sînt redate simplu, concret, explicit, potrivit înțelegerii copiilor și preadolescenților și că, totodată, prin metodele specifice cu care operează, pionieria concură la răspîndirea în rîndul maselor de elevi a acestor norme. Se adevereste aici faptul că „politicul prin forța sa, prin mijloacele de care dispune (organizații politice, statale, obștești, pîrghiile economice și juridice) contribuie la generalizarea pe ansamblul societății a normelor morale comuniste, de însușire și aplicare a acestora."[2] Într-adevăr, prin structurile, conținutul și metodele pe care le promovează Organizația Pionierilor creează cadrul politico-organizatoric adecvat îndeplinirii îndatoririlor pionierești, a datoriei morale a pionierului. Funcțiile datoriei morale[3] găsesc teren propice de manifestare în activitatea pionierească. Astfel, funcția „indicativă" se regăsește într-o multitudine de acțiuni, care-l învață pe pionier „ce" trebuie

[1] Nicolae Ceaușescu. *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R.*, Editura Politică, București, 1984, p. 58.

[2] Gheorghe Berescu. *Etic și estetic în acțiunea educativă*. Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1978, p. 16.

[3] Marin C. Călin. *Datoria morală și procesul educației*. Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1978, p. 60.

să facă; funcția „anticipativă" sprijină efortul anterior prin prefigurarea modalităților „cum" trebuie să se poarte; iar funcția „integrativă" fructifică prin relevarea faptului „cu cine" trebuie să conlucreze pentru afirmarea morală a personalității.

Forța politicului se exprimă, cu alte cuvinte, atît în aprofundarea procesului educației morale propriu-zise, cît și în integrarea pionierilor și școlarilor în ansamblul idealurilor și aspirațiilor morale ale poporului nostru.

2. **Însușirea noțiunilor fundamentale de „bine" și „rău" la pionieri și școlari se desfășoară preponderent prin participarea la acțiunea morală.** Studiul atent al formării conștiinței și conduitei morale la copil atestă faptul că, deși instruirea morală deține un rol important în acest act, limitarea la nivel informațional nu se soldează întotdeauna cu efectele educative scontate. Analiza mecanismelor acestor procese prefigurează un tablou specific pentru vîrstele cuprinse între 7—14 ani, în care distingem[4]:

a) Situația în care noțiunile fundamentale de „bine" și „rău" explicate prin definiții, descrieri etc. nu sînt clar înțelese și nu pot fi redate.

b) Situația în care noțiunile respective sînt însușite mecanic, se reproduc fidel, dar nu se obiectivează în acte comportamentale corespunzătoare.

c) Situația în care pionierul transpune în conduita sa noțiunile morale de bază, dar datorită caracterului concret al gîndirii sale nu poate formula definiția corectă a noțiunilor respective.

d) Situația în care noțiunea morală transmisă se soldează ca un efort complex, care include într-o unitate dialectică posibilitatea de transpunere a ei în viață.

Ținînd seama de situațiile educaționale amintite, ca și de particularitățile de vîrstă, în pionierie apare evidentă *necesitatea exercițiului moral*, a cuprinderii sistematice a copiilor în acțiuni morale, care le angajează complex capacitățile cognitive, afectivitatea și conduita.

Între modalitățile specifice vîrstelor la care ne referim pentru exprimarea „binelui" în fapte morale distingem:

— *Aplicarea prin preluare a mesajului etic receptat prin activitățile pionierești*, proprie mai ales elevilor de curs primar. De pildă, îndatorirea statutară de a învăța, cu sîrguință este tradusă pe viu într-o pregătire temeinică a lecțiilor; exemplul unui pionier fruntaș la învățătură, care respectă un regim zilnic este preluat prin introducerea regimului respectiv etc.

— *Aplicarea mesajului etic prin adaptarea unor aspecte de conduită morală la specificul mediului în care trăiesc copiii*, al școlii, localității etc. Exemplificăm această modalitate prin activitățile întreprinse în cadrul acțiunii de educație patriotică „Tot înainte!" sub genericul „Ștafeta generațiilor", avînd la bază ideea că e bine ca actuala generație de copii să realizeze ceva de care să beneficieze și alte generații tinere ce vor urma. Prin adaptările survenite în funcție de condițiile date, unii pionieri plantează pomi, alții amenajează sere școlare, terenuri de sport sau de joacă; unii elevi îmbogățesc trusele de material didactic al școlii, alții pe cele ale casei pionierilor și șoimilor patriei etc.

— *Încorporarea mesajului etic în manifestări creatoare ale unor conduite morale receptate de copii și mai ales de preadolescenți*. De pildă, activitatea de organizare a unui colț muzeistic în școală, în cadrul acțiunii pionierești „Patrie română — țară de eroi" a fost dezvoltată de unii pionieri prin conceperea acestuia pe compartimente, după natura obiectelor expuse: piese arheologice, ilustrate cu imagini din istoria patriei, material filatelic cu subiect adecvat, documente cu caracter istoric și fotografii de la acțiunile pionierești desfășurate în scopul cunoașterii istoriei patriei și partidului nostru.

Participînd la acțiuni școlare și extrașcolare cu un „bogat conținut etic, implicat în promovarea „binelui", în sesizarea și combaterea „răului", pionierul, elevul se convinge el însuși tot mai mult de necesitatea luptei pentru bine și adevăr, pentru dreptate, în general pentru afirmarea tabelei de valori a moralei comuniste.

3. **Formarea judecății morale a pionierilor și școlarilor trebuie să fie condusă cu tact.** Atît în copilărie, cît și în preadolescență judecata morală prezintă o serie de particularități necesar a fi cunoscute și luate în considerație la stabilirea demersului educațional.

De pildă, elaborarea judecăților morale după „clișee", preluate din lumea adulților, fără operarea transformărilor cuvenite, care pot duce la aprecieri eronate din punct de vedere moral, este necesar să fie în atenția educatorilor în vederea înlăturării erorilor. Se știe că unii elevi consideră ca „răi" pe cei care „pîrăsc", dar care în fond spun adevărul, pe cei care nu sînt de acord să le dea temele rezolvate spre copiere, în timp ce alții îi consideră pe aceeași „buni". Asemenea judecăți, care dincolo de caracterul formal logic denotă confuzii asupra categoriilor etice fundamentale, trebuie corectate pe loc cu răbdare și pricepere.

[4] Gheorghița Fleancu. *Educația pionierilor în spiritul eticii și echității socialiste. Unitate și specific la diferite niveluri de vîrstă*. în vol. *Vîrstele în pionierie*. Editura Politică. București. 1977, p. 125.

Similar se procedează în pionierie și în cazul producerii dihotomiilor judecăților morale, a împărțirii eroilor, subiecților, participanților în buni și răi. De exemplu: cel care a venit la adunarea pionierească e bun, iar cel care a lipsit e rău; cei care și-au îndeplinit la timp angajamentul asumat de a recolta plante medicinale „sînt buni", iar cei care au întîrziat sînt „răi" ș.a.m.d.

Simplificarea raporturilor, limitarea la două alternative marchează o experiență morală redusă, un studiu incipient al procesului elaborării judecăților morale. Intervenția adultului în relevarea complexității relațiilor interumane și a condițiilor care determină o atitudine sau alta este obligatorie în acest caz.

Se mai constată că uneori copiii, preadolescenții întîmpină dificultăți în integrarea judecăților morale de factură particulară în judecăți morale cu caracter general. Preluînd cerințele morale ca pe niște afirmații, în dorința lor de a transforma cerința în realitate, unii elevi declară că ei posedă deja virtuțiile morale vizate. (De pildă, cerința „elevii trebuie să învețe bine" este transformată în „elevii învață bine"). Alteori, judecățile morale privind propria persoană sau grupul apropiat se integrează anevoios în judecata generală referitoare la profilul (însușirile, aspirațiile, conduita etc.) moral al generației, al poporului, al oamenilor.

Criticismul remarcat adesea în judecata morală a preadolescenților este, de asemenea, sesizat cu tact de adult și chiar de către colectiv, pentru efectele lui dăunătoare și erorile pe care le poate genera.

Treptat, în cadrul convorbirilor etice, al dezbaterilor asupra unor noțiuni cu ajutorul volumelor de „Termeni de etică pentru pionieri"[5], al aprecierii faptelor pionierești etc., îi convingem pe elevi că întotdeauna judecata morală se sprijină pe o judecată necesară din realitate.

Conducînd permanent procesul elaborării judecăților morale la pionieri și școlari constituim premise trainice pentru dezvoltarea independentă a acestora, pe măsura acumulării experienței de viață morală, a completării instruirii morale însăși.

4. Sistemul metodelor și procedeelor de educație morală a pionierilor și școlarilor presupune utilizarea metodelor generale de educație, adaptarea la specific și îmbogățirea lor prin procedee proprii de influențare. Metodele generale de educație își găsesc aplicabilitatea și în sfera activității extrașcolare, cu precizarea că eficiența lor în acest caz depinde în mare măsură de particularizările adecvate domeniului respectiv.

De pildă, recompensa și pedeapsa (aprobarea și dezaprobarea) își exercită funcțiile modelatoare și în cadrul activității pionierești, cu ajutorul unor procedee specifice.

Astfel evidențierea, care se face la școală mai ales prin notă, în pionierie se realizează prin: instituirea „băncii de onoare", popularizarea la gazeta „Semafor" sau la „Panoul onoarei, hărniciei și sîrguinței pionierești", înscrierea numelui în cartea de onoare a unității, aprecierea verbală în fața detașamentului și unității, fotografierea lîngă drapelul unității etc. Recompensa, care se realizează la școală prin premii, îmbracă în pionierie forma „distincțiilor" pe genuri de activități, care se conferă prin insigne, trese, titluri și diplome corespunzătoare.

Ca sistem deschis, sistemul metodelor și procedeelor de educație morală se află în strînsă interdependență cu metodele educației intelectuale, tehnice, estetice, corelîndu-și modalitățile de înrîurire în consensul progresului general al personalității.

Fără a pretinde tratarea exhaustivă a particularităților pe care le prezintă procesul educării pionierilor și școlarilor în spiritul moralei comuniste, *am subliniat doar cîteva dintre acestea cu intenția conștientizării și considerării lor în adoptarea strategiilor educaționale, a tematicilor pentru orele de dirigenție, a programelor de activități ale detașamentelor și unităților, a subiectelor pentru convorbirile și dezbaterile etice* etc.

O concluzie pe care ne-o sugerează abordarea acestui subiect se referă la faptul că *educația morală a personalității, realizată pe tot parcursul existenței omului, concepută ca proces continuu și unitar prezintă la diferite vîrste diverse particularități specifice. Numai ținînd seama de particularitățile fiecărei perioade de vîrstă asigurăm premisa temeinică pentru educația morală a perioadei următoare.* Totodată, se impune *să nu absolutizăm particularitățile în dezvoltarea obiectivelor generale ale educației în spiritul moralei comuniste, care acționează în ansamblul procesului educativ.*

Traducerea în viață a acestor deziderate asigură acțiunii educaționale un coeficient în plus de eficiență, certitudinea că mesajele de morală și umanism transmise prin școală și prin activitățile pionierești vor rodi în mințile, în inimile și faptele tinerelor generații.

[5] Vezi *Termeni de etică pentru pionieri*, vol. I-VIII, Editura Politică, București, 1974—1985.

Folosirea elementelor de istorie locală în lecţiile de istorie a României şi contribuţia lor la educaţia patriotică a elevilor

Înv. VIORICA BÎRTE,
prof. VASILE BÎRTE
Şcoala din Rebra, judeţul Bistriţa-Năsăud

UNUL DIN OBIECTIVELE MAJORE ALE ÎNVĂŢĂMÎNTULUI ROMÂNESC CONTEMPORAN îl constituie educaţia patriotică, revoluţionară, a tinerei generaţii, obiectiv formulat de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretar general al P.C.R., în nenumărate documente de partid şi reformulat în Raportul la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R., unde se afirmă că „în întreaga activitate politico-educativă de formare a omului nou trebuie să punem pe prim plan dezvoltarea patriotismului revoluţionar, socialist, a dragostei faţă de patrie, a răspunderii şi ataşamentului faţă de popor, faţă de cuceririle sale revoluţionare, a hotărîrii de a lupta şi munci pentru făurirea socialismului şi comunismului, pentru ridicarea continuă a bunăstării materiale şi spirituale a poporului, pentru apărarea cuceririlor revoluţionare, a independenţei şi suveranităţii României"[1]

Prin cunoaşterea trecutului şi prezentului locului natal, sub aspect istoric, formăm elevilor atitudinea de respect şi dragoste faţă de valorile materiale şi spirituale moştenite, de măreţele construcţii ale socialismului, deoarece numai cel ce înţelege învăţămintele istoriei preţuieşte legătura permanentă între ceea ce a fost ieri, ceea ce este astăzi şi ceea ce va fi mîine punţi trainice între trecut, prezent şi viitor.

Pentru valorificarea cu bune rezultate a elementelor de istorie locală în lecţii se impun respectarea cîtorva cerinţe şi anume: autenticitatea materialului, oferirea de date reale, interpretarea corectă din punct de vedere ştiinţific, evitarea abundenţei în amănunte, pentru a nu acoperi elementul principal, oprindu-ne deci la ceea ce este semnificativ pentru realizarea sarcinilor educative propuse, respectarea particularităţilor de vîrstă ale elevilor, nivelul lor de dezvoltare intelectuală. Metodele folosite sînt cele active, care au ca scop de a-l învăţa pe elev să înveţe, pregătindu-l în vederea educaţiei permanente.

Ţinutul Bistriţei şi Năsăudului — străveche vatră de cultură materială şi spirituală românească — oferă nenumărate vestigii ale trecutului cuprinse în cărţile de istorie, documente de arhivă, documente de muzeu, ca de pildă: în Muzeul Grăniceresc Năsăudean sau Muzeul de Istorie din Bistriţa, vestigii care oferă posibilitatea profesorilor de istorie să le cunoască şi să le folosească cu eficienţă în lecţii.

În cele ce urmează vom reda cîteva modalităţi prin care am încercat să integrăm elementele de istorie locală în cele de istorie naţională sau universală. Astfel, la tema de recapitulare „Epoca comunei primitive" din istoria veche a României, după studiul schemei din manual, am întocmit o schemă recapitulativă pentru judeţul Bistriţa-Năsăud. Elevii au fost împărţiţi în trei grupe, fiecare grupă avînd sarcina de a răspunde la întrebările pe care le-am adresat printr-o fişă de lucru, avînd ca materiale de studiu pentru redarea răspunsurilor: harta descoperirilor arheologice a judeţului Bistriţa-Năsăud, proiectată la epidiascop, fotocopii ce reprezentau tipuri de unelte, ceramică şi podoabe din judeţul nostru, precum şi fragmente de ceramică existente la colţul arheologic al şcolii şi hărţile din manual pentru comuna primitivă, după ce în prealabil o parte din acest material a fost prezentat elevilor în lecţiile anterioare.

Grupa nr. 1 — Care sînt descoperirile arheologice pentru epoca pietrei, paleolitic şi neolitic. Cărei culturi îi aparţin aceste descoperiri?

Grupa nr. 2 — Care sînt descoperirile arheologice pentru epoca bronzului?; Care este cel mai important tezaur şi în ce constă el?; Cărei culturi îi aparţin aceste descoperiri?

Grupa nr. 3 — Care sînt descoperirile arheologice pentru epoca fierului: hallstatt şi Latène? Care sînt fenomenele social-politice ce au avut loc în această perioadă în judeţul Bistriţa-Năsăud?

Analizînd cu atenţie imaginile prezentate, elevii din prima grupă au enunţat ca descoperiri arheologice pentru paleolitic — Cepari, Mintiu, Fîntînele, Chiochiş, iar pentru neolitic — Slătiniţa, Şintireag, Dipşa şi că ele aparţin culturii Criş, descoperiri ce atestă

Epoca arheologică	Anii	Culturi	Descoperiri arh. în jud. B-N	Fenomene social-politice locale
Paleolitic	600.000— 10.000 î.e.n.	—	Cepari, Mintiu, Fîntînele, Chiochiș	Atestarea prezenței omului primitiv
Neolitic	4.500— 2.500 î.e.n	Criș, Boian, Turda, și Hamangia	Slătinița, Archiud, Chiochiș, Șintireag, Dipșa	—
Epoca bronzului	1.700— 800 î.e.n.	Monteoru, Mureș, Otomani, Sighișoara	Șieu-Odorhei, Bistrița, Dumbrăvița	Interferența culturală și etnică dintre pop. din Moldova, Maramureș și Bistrița-Năsăud
Epoca fierului-Hallstatt	800— 300 î.e.n.	Basarabi, Ferigele Bîrsești	Herina, Teaca, Vermeș, Lechința, Visuia	Influențe scitice și illirice asimilate de daco-geți
Latène	300 î.e.n. 106 e.n.	—	Archiud, Galații, Bistriței, Cepari, Dipșa, Fîntînele	Prezența celților asimilați de autohtoni

existența pe aceste locuri, cu peste 50 000 ani î.e.n., a omului paleolitic.

Elevii din grupa a doua au enunțat ca descoperiri arheologice pentru epoca bronzului — Șieu — Odorhei (cel mai important), Dipșa, Dumbrăvița și Bistrița, și că aparțin culturii Mureș. Un elev a prezentat componența tezaurului de la Șieu — Odorhei, descoperit în 1982, avînd în componența sa 97 tetradrahme Macedonia Prima, 91 tetradrahme Tasos, 19 drahme Apollonia, cu un total de 3206 grame și 7 stareți de aur ce cîntăresc 50 de grame. Am concluzionat că acest tezaur aparține populației autohtone, atestîndu-i prosperitatea și intensitatea vieții economice, strînsele legături comerciale și culturale cu sudul grecesc.

Elevii din grupa a treia au enunțat ca descoperiri pentru perioada hallstatiană — Herina, Teaca, Vermeș, Lechința și Visuia —; acum se resimt influențele scitic din est și illirice din sud-vest, suprinse în descoperirile de la Budești și Mărișelu, unde s-au găsit importante dovezi ale elementului autohton, care a asimilat și dizolvat în masa sa elementele nou venite. Acum are loc desprinderea din masa populației tracice a ramurii nord-dunărene — daco-geții. Perioada Lathène a fost dovedită prin descoperirile de la Archiud, Galații Bistriței, Cepari, Dipșa, Fîntînele, dovezi ale persistenței populației dacice în teritoriile în care s-a exercitat, în perioada secolelor IV—II î.e.n., așa-zisa „stăpînire celtică", populație asimilată și topită în masa autohtonilor. În finalul lecției am întocmit cu ajutorul elevilor schema recapitulativă pentru această lecție, pe tablă, după structura celei din manual: (Vezi tabelul din capul paginii). Considerăm că folosirea unei asemenea structuri de lecții contribuie la întărirea convingerii elevilor despre vechimea și continuitatea poporului român pe meleagurile Bistriței și Năsăudului. Elevii au descoperit pe baza observării directe, corelate cu cunoștințele dobîndite în lecțiile anterioare, progresele înregistrate de oameni în orînduirea comunei primitive, progrese realizate în folosirea uneltelor de metal, bronz, și fier, cu implicații în modul de viață al oamenilor.

Am remarcat interesul depus de elevi în examinarea și interpretarea acestor vestigii ale trecutului prin modul de participare la lecții, însușindu-și în mod activ cunoștințele predate.

Același interes l-au manifestat și la lecțiile referitoare la Roma. Dacia și Dobrogea în timpul stăpînirii romane, în cadrul cărora am subliniat faptul că granița vremelnică a Imperiului roman a fost fixată pe linia unor fortificații situate în localitățile Spermezeu, Zagra, Năsăud, Cușma, Orheiul Bistriței, Monor, delimitare făcută pe harta fizico-geografică a județului nostru, elevii observînd că o parte a teritoriului din județ a rămas în afara imperiului, fiind locuit de dacii liberi. Prin prezența ceramicii autohtone în castrele romane de la Orheiul Bistriței, Iliușa, Livezile, precum și în așezările dacice am demonstrat continuitatea elementului dac în județul nostru după anul 106. Săpăturile arheologice efectuate în zona orașului Bistrița au dus la identificarea a zeci de locuințe în care materialul ceramic dacic a fost preponderent, ori, dacă considerăm că așezarea daco-romană de la Bistrița își începe existența în jurul anului 110 e.n. după cucerirea romană, remarcăm că aceste descoperiri se înscriu printre cele mai deosebite dovezi arheologice ale continuității dacilor în epoca romană.

La argumentarea dovezilor arheologice ale continuității populației daco-romane pe teritoriul patriei noastre, pe lîngă cele amintite în manual, am prezentat dovezile de pe teritoriul nostru: Archiud, Bistrița, Ocnița, Fîntînele —, ca așezări în care populația autohtonă a continuat să viețuiască. În paralel, am prezentat, la epidiascop, imagini ce cuprindeau brăzdare de plug, topoare, podoabe, ceramică lucrată la roată, care demonstrau și mai convingător permanența elementului daco-roman ca element fondator al poporului român.[2] Sau la tema „Țările române în secolul al XVIII-lea", cînd am prezentat elevilor regimul dominației habsburgice în Transilvania, am subliniat că o măsură de consolidare a stăpînirii în această parte a imperiului a fost înființarea în 1762 a regimentelor de graniță românești cu sediul la Orlat și Năsăud și a trei regi-

mente secuiești. Regimentul doi năsăudean a fost întemeiat de Maria Tereza și întregit de Iosif al II-lea, ca ultimă verigă în lanțul ce pornea de la Adriatică spre extremitatea nord-estică a imperiului, fiind al 17-lea regiment de graniță în acest sistem. Scopul înființării „miliției naționale de graniță" a fost precizat de însăși împărăteasa Maria Tereza: „spre binele poporului și al patriei, păstrarea ordinei interne și apărarea întregului imperiu". Profitînd de existența valoroasei lucrări a cercetătorului Valeriu Șotropa — „Districtul grăniceresc năsăudean", apărută în Editura Dacia, 1975, am extras un test pentru dezbatere, dactilografiat și repartizat elevilor, din al cărui studiu am desprins cauzele militarizării celor 44 de comune, acestea fiind de ordin militar, politic, economic, fiscal, sanitar, dintre care enunțăm pe următoarele: prevenirea posibilității unei agresiuni din partea Imperiului otoman, tendința de atragere spre catolicism a maselor românești, stăvilirea contrabandei de mărfuri, împiedicarea pătrunderii unor epidemii din regiunile sud-estice ale continentului, oprirea emigrației românești în Moldova, precum și crearea unei forțe militare dependente de Viena, manevrabilă la nevoile interne și externe ale imperiului[3].

În continuare, am expus elevilor, la epidiascop, imagini privind modul de organizare, pe perioada 1816—1851, a Regimentului năsăudean, care cuprindea 12 companii, elevii remarcînd că Rebra făcea parte din compania a 8-a, alături de comunele Rebrișoara, Nepos și Feldru, cu reședința la Rebrișoara, locotenentul companiei avînd reședința în comuna Rebra. În cadrul comentariului cu clasa pe marginea celor prezentate la epidiascop am cerut elevilor să ne prezinte reședința companiei în comuna noastră.

Pentru cunoașterea situației materiale a grănicerilor am folosit, în continuare, epidiascopul cu imagini despre cele patru conscripții grănicerești referitoare la: numărul gospodăriilor grănicerești din satele văii Rodnei, elevii sesizînd că Rebra făcea parte din categoria comunelor mari cu 186 gospodari ce numărau în total 995 locuitori, urmată de două conscripții ce prezentau informații economice referitoare la terenurile arabile posedate de grăniceri, la efectivele de animale, Rebra posedînd 174 boi și cai, 148 vaci de lapte, 51 de juninci, 715 cornute mici, 85 porci, 30 stupi, matcă, concluzionînd că locuitorii comunei noastre își asigurau traiul din cultivarea pămîntului și creșterea vitelor. Ultima conscripție prezentată a fost cea referitoare la structura populației grănicerești pe localități, constatînd că Rebra avea repartizate din 185 de gospodării 133 la infanterie și 52 la cavalerie, iar grănicerii în serviciu aveau 60 de familii la infanterie, 30 la cavalerie, fiind scutiți 72 de locuitori ca neapți.[4]

Operațiunea de militarizare a coincis cu aspirațiile și interesele locuitorilor satelor grănicerești de a deveni liberi. Or, nerespectarea acestor măsuri printre alte cauze a generat revolta din 10 mai 1763 de la Salva, cînd grănicerii îmbărbătați de bătrînul Tănase Tudoran din Bichigiu — aflat la vîrstă centenară — *au refuzat să depună jurămîntul generalului Buccow și episcopului unit Petru Pavel Aron, aruncînd armele la pămînt.* Deznodămîntul a fost tragic: *15 grăniceri au fost condamnați la închisoare — dintre care 4 la moarte, trei prin spînzurătoare, iar bătrînul Tudoran prin frîngere cu roata, tragică anticipare a morții lui Horea și Cloșca.*

Pentru a concluziona consecințele acestei revolte, am repartizat elevilor spre studiu un text din care să evidențieze măsurile luate de imperiu pentru remedierea situației grănicerilor, amintind dintre acestea eliberarea în martie 1764, de către Maria Tereza, a unui document prin care decreta: *„atît acei locuitori cît și descendenții lor din orice supușenie să fie priviți ca liberi și investiți cu toate prerogativele și imunitățile"*, precum și *încetarea emigrației spre Moldova*, amintind elevilor că *numai din Rebra au emigrat în perioada anterioară revoltei 157 de locuitori*, fiind a doua comună din regiment, după Ilva Mare, ca număr de emigranți.

Cu valențe educative sporite am folosit documentele de istorie locală la tema „Cucerirea independenței de stat a României", unde am prezentat elevilor că peste granițele sale despărțitoare poporul român a avut permanent conștiința unității sale naționale, de neam și limbă, a trăit unitar marile evenimente ale istoriei sale naționale. Cînd am vorbit despre contribuția românilor din provinciile aflate sub dominație străină, am amintit de participarea năsăudenilor la război, oferindu-le ca exemplu pe maiorul Nichita Ignat, născut la Salva, *participant la asediul Plevnei, sub comanda colonelului Mihail Cerchez*, precum și a învățătorului Ilarion Bogza, prin comitetul de femei de la Năsăud, condus de Elisabeta Pop Păcurariu, care avea ca scop „de a face colete de scame, comprese, fîșii și altele pentru nenorociții răniți în război".

Războiul de independență a constituit și „hrana spirituală" pentru oamenii de cultură ai Năsăudului, care prin pana lor au adus un omagiu acestui eveniment, cum sînt profesorii năsăudeni Artemiu P. Alexi și Maxim Pop, care au scris lucrarea „Războiul oriental ilustrat", tipărită la Gratz în 1878, carte a cărei apariție a alarmat autoritățile Imperiului austro-ungar. Ne-am folosit de *fișe de lucru* care cuprindeau cele mai semnificative elemente din lucrare, cerîndu-le elevilor, ca după studiu, să coreleze cunoștințele cu cele de la orele de informare politică. Răspunsurile au fost îmbucurătoare, elevii sesizînd următoarele idei: *ideea unei „societăți a națiunilor"*, sub forma unui tribunal internațional de felul actualului O.N.U., *încetarea răz-*

boaielor și promovarea unei „păci continue" în Europa și în lume, *cheltuielile militare să fie folosite în „lucrări folositoare" pentru omenire, înlăturarea războaielor ca mijloc de rezolvare a litigiilor dintre popoare, prin aplanarea acestora pe cale pașnică* [5].

Glorioasa epopee de la 1877 a fost înfățișată de conjudeteanul nostru, poetul George Coșbuc, în poeziile de inspirație istorică, adunate în volumul „Cîntece de vitejie", tipărite în 1904, volum despre care istoricul Nicolae Iorga afirma că *„reprezintă cartea cea mai ofelitoare de inimi pe care a scris-o un poet român"*. În finalul lecției am solicitat elevilor să recite fragmente semnificative din poeziile: „O scrisoare de la Muselin-Selo", „Rugămintea din urmă", „Trei doamne și toți trei", poezii ce redau spiritul de sacrificiu și jertfă al năsăudenilor, a necesității sacrificiului pentru patrie.

Prezentarea unor astfel de exemple a creat o stare emoțională deosebită în clasă, subliniind în concluzie că războiul de independență a fost rezultatul luptei tinerilor și vîrstnicilor, al femeilor și al bărbaților, a fost aportul maselor populare care au dus greul războiului.

Folosirea documentelor de istorie locală în lecția de istorie este o problemă pretențioasă, angajează măiestria pedagogică a profesorului, care trebuie să posede o permanentă tinerețe spirituală, alimentată de flacăra vie a curiozității științifice, de o puternică receptivitate față de tot ce este nou în specialitatea sa, de un efort continuu de autodepășire.

În funcție de valoarea lor, *documentele de istorie locală, judicios integrate în lecție, dezvoltă la elevi interesul pentru istorie, amplifică valențele educative ale acestei discipline și* oricare ar fi metoda folosită, ele înfrumusețează viața spirituală a elevilor, îi sensibilizează, le dezvoltă spiritul de curiozitate, dorința de căutare permanentă, de nou.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R.*, Editura Politică, București, 1984, p. 61.
2. G. Marinescu, *Cercetări și descoperiri arheologice în județul Bistrița-Năsăud*, Arhiva Someșană, Năsăud, 1975, p. 302.
3. Valeriu Șotropa, *Districtul grăniceresc năsăudean*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1975, p. 60.
4. P. Boca, *Cu privire la conscripția grăniceri-lor năsăudeni din 1763—1764*, Arhiva Someșană, Năsăud, 1975, p. 38.
5. Grigore Găzdac, *Năsăudenii și războiul de independență*, Arhiva Someșană, Năsăud, 1977, p. 72.

Problematizarea în studierea filosofiei

Prof. VALDEMAR POPA

NOUA ETAPĂ DE DEZVOLTARE A ȚĂRII NOASTRE prefigurată de documentele Congresului al XIII-lea al P.C.R. este o etapă a calității, a trecerii de la extensiv la intensiv, în care crește considerabil factorul conștient ce are un rol codeterminant. Iată de ce tovarășul Nicolae Ceaușescu afirma la acest Congres că este necesar „să se asigure studierea filosofiei marxist-leniniste" [1, p. 58]. Filosofia are, într-un anumit fel, rolul privilegiat de a sta la baza activității politico-ideologice de ridicare a conștiinței socialiste și formare a omului nou.

1. A studia filosofia într-o lume în continuă transformare, înseamnă, în primul rînd, a forma și dezvolta gîndirea vie, creatoare, capabilă să dea soluții problemelor vieții din toate domeniile de activitate, de la economic, politic, etic, social, științific, istoric, pînă la tehnic, artistic, cultural etc. A studia filosofia înseamnă, în al doilea rînd, a forma opțiuni, convingeri și certitudini. Dar drumul cunoașterii de la întrebare sau simpla reflectare, la convingere și certitudine trece prin problematizare.

1.1. Concepție, „principiu", „metodă" sau „suprametodă", *procedeu*, „strategie", „stil de lucru" [9, p. 63—67], sau de ce nu, *teorie a învățării, tehnică de instruire, operație de gîndire și motivație, problematizarea își cucerește un loc bine meritat și în cadrul studierii filosofiei în liceu.* Iată de ce ni se cere ca și în cadrul acestei discipline să vedem „potențialul, cerințele și limitele pedagogice ale instruirii prin problematizare" [5, p. 62—63].

Marile virtuți ale problematizării provin din bivalența sa; ea este atît *o modalitate a predării* de către profesor, cît și o *metodă și motivație a învățării de către elevi.* Problematizarea este o variantă a euristicii, o modalitate de aplicare a teoriei învățării prin descoperire, a dezbaterii sau moment în studiul de caz. Se vorbește chiar de o „lectură problematizată" [3, p. 173]. Problematizarea, ne relevă practica, depistează și cultivă inteligența, procesele intelectuale superioare.

1.2. În problematizare distingem formularea situațiilor-problemă și formularea întrebărilor-problemă. Problematizarea pune

în fața elevilor nu întrebări pur și simplu ci întrebări-probleme, care cer mai mult decît memorare sau reproducere. Întrebarea-problemă e altceva decît o întrebare informațională care cere date sau chiar decît una euristică care cere să caute ceva. Întrebarea-problemă e o întrebare conflictuală, care cere confruntarea și verificarea cu alte cunoștințe anterioare pe care le restructurează sau operează transferuri de cunoștințe productive. Problematizarea învață pe elevi să *vadă* probleme, să *descopere* probleme, să *formuleze* probleme și să *caute soluții* noi, originale, exercitîndu-le gîndirea, îi introduce în tehnica cercetării științifice, a căutării și descoperirii după cum constată cercetătorii.

1.3. Aplicată în învățămînt, pentru elev ea este însoțită de sentimentul incertitudinii, a neliniștii, a tensiunii, a îndoielii, nepotrivirii, paradoxului, mirării și uimirii, a întrebării și căutării pe un „conflict lăuntric", o dificultate sau dezacord care sporește gradul de participare al elevului în învățare și care odată rezolvat aduce bucuria aflării, a descoperirii, alimentează motivația intrinsecă a învățării. Problematizarea se bazează pe gîndirea euristică, productivă sau creatoare, stimulează efortul propriu care declanșează operațiile logice ca: analiza, disocierea, sinteza, comparația, abstractizarea, esențializarea, generalizarea, particularizarea, concretizarea, analogia, inducția, deducția, strategiile mintale de explorare, *ipotezele*, atitudinea critică constructivă, regîndirea premiselor și concluziilor, reelaborarea și reconceptualizarea cunoștințelor.

Situația problematizată poate fi creată de profesor sau de un text care nu comunică toate datele sau legăturile despre sau dintre cunoștințele dintr-un sistem. În felul acesta se ajunge de cel care învață la starea tensională emotiv-intelectuală. De exemplu, corelînd filosofia cu științele naturii sau economia politică, îi întrebi pe elevi de ce lichenii sînt un paradox al naturii în care $1 + 1 = 1$ sau de ce se ajunge ca produsele noi să fie mai ieftine și mai economice decît aceleași produse vechi reparate?

1.4. Ca atare, învățămîntul problematizat, arată specialiștii, presupune cel puțin trei momente: *a)* Crearea situației-problemă sau punerea întrebării-problemă de către profesor, manual, textul sau fișa de lucru, ori de către elevi prin dialog invers; *b)* rezolvarea problemei prin căutare și cercetare formulînd în felul acesta ipoteza soluției, apoi *c)* stabilirea, explicarea și verificarea rezolvării, conform răspunsului sau soluției optime, descoperite.

2. Legătura dintre filosofie și problematizare este evidentă în întreaga istorie a filosofiei. Afinitatea filosofiei cu problematizarea a fost relevată și de D.D. Roșca, care sublinia natura absolut sau indisolubil problematică a „vieții spirituale" [*10*, p. 191, 200]. Filosofiei îi este caracteristică interogația, meditația asupra dificultăților cunoașterii. Astfel de la început problematică este interferența ca și delimitarea dintre domeniile și nivelurile cunoașterii: cunoașterea comună, mitică, religioasă, filosofică, artistică și cea științifică.

2.1. Ca strategie, ca alegere a momentului de a crea situația-problemă sau de a pune întrebarea-problemă, am folosit problematizarea, atît în comunicarea noilor cunoștințe, uneori chiar din primul moment al lecției sau pe parcurs în expunerea dramatizată sau cu oponent, în prelegerea școlară sau dezbatere, în munca frontală, activitatea independentă, individuală sau în grupe (echipe), în fixarea cunoștințelor, în temele date elevilor în clasă sau acasă, în verificare, evaluarea cunoștințelor, oral, scris, teste docimologice, studiu de caz, în lecțiile de recapitulare, sistematizare trimestrială și de sinteză finală, cerc, consultații etc.. Problematizarea reprezintă doar moment sau momente în cadrul unei lecții etc.

2.2. Chiar în lecția introductivă, privind *obiectul filosofiei* pun întrebarea-problemă: Dacă am deține cunoștințele științifice particulare, presupunînd o situație ideală din acest punct de vedere, am mai avea nevoie de filosofie? Da, Nu? De ce? În lecțiile de *istoria filosofiei* universale și românești le-am cerut elevilor să soluționeze probleme ca: *De ce concepția materialistă a milezienilor era revoluționară la vremea ei, iar azi poate fi considerată la prima vedere materialist naivă* sau, *pentru un nefilosof, chiar banală? De ce Protagoras din Abderra a fost alungat din cetate pentru celebrele cuvinte: „Omul este măsura tuturor lucrurilor, a celor ce sînt cum că sînt și a celor ce nu sînt cum că nu sînt"? În ce consta „darul lui Midas", care se spune că-l poseda Platon în filosofie, precum Arghezi în literatură? De ce deismul sau teoria „dublului adevăr" erau idei progresiste la D. Cantemir și ele nu mai sînt astăzi, din punct de vedere istoric, deși psihologic ele pot fi încă?*

În continuare le-am cerut elevilor să demonstreze pe baza celor știute de la istorie, istoria literaturii române și de la filosofie, *prin ce erau umanismul sau iluminismul curente progresiste și chiar revoluționare în comparație cu epoca în care au apărut și prin ce au fost ele depășite de curentul democrat-revoluționar (de pașoptism), iar acesta din urmă a fost depășit de socialismul științific, de materialismul dialectic și istoric?*

Fără a epuiza gama întrebărilor ce pot fi puse din istoria filosofiei, trecem la lecțiile de *materialism dialectic*, unde un teren fertil ni-l oferă lecția despre „materie și conștiință", geneza și funcțiile conștiinței. Aici putem pune întrebarea: *Animalele au conștiință? Ce ne demonstrează exemplul copilului Ramu?* Sau: *putem afirma pe baza celor știute dacă elementele spirituale au un*

caracter obiectiv? Da, Nu? De ce? Lecția despre „determinism și libertate" permite să formulăm la fixare sau ca teme pentru acasă întrebări problematice ca acestea: *Poate omul să aleagă și să decidă liber sau el urmează ceea ce-i determină în mod riguros anumite cauze? Omul este creat de împrejurări sau împrejurările sînt create de om? Este omul creatorul propriei sale istorii sau el este în mod obiectiv și absolut determinat de structuri independente de voința sa?* Sau: *Ce înțelegem prin subiectivarea determinărilor obiective? Dar prin obiectivarea determinărilor subiective?* La lecția despre „Teoria materialist-dialectică a dezvoltării" în predarea calității ca *însușire esențială* putem crea o situație problematică întrebînd dacă cantitatea este o însușire esențială sau neesențială? Tot aici ne putem folosi de „antinomia măsurii", pe care grecii au redat-o atît de intuitiv după cum subliniază și comentează Hegel [7, p. 211—212]. Sau la a treia lecție din acest sistem: *Negativul poate avea un rol pozitiv? Dar pozitivul se poate transforma în contrariul său, în negativ? Da, Nu? De ce?* Învățîndu-i să gîndească dialectic prin teze, antiteze, sinteze, de fapt îi deprindem pe elevi să problematizeze, să gîndească convergent și divergent, să-și definească și limiteze întotdeauna conceptele și tezele.

La lecție despre „Teoria cunoașterii" selecționăm doar două întrebări din multe altele. *Dacă simțurile uneori ne înșală, iar rațiunea e legată de simțuri, ce credit putem acorda rațiunii?* Sau: *„Există fenomene ce nu pot fi cunoscute? Da, Nu? Ce fel de fenomene există din punct de vedere al cunoașterii?* [1, p. 65]. Prin urmare, cunoașterea pleacă de la probleme și ajunge la alte probleme spre infinit.

3. Dintre lecțiile de *materialism istoric*, din economie de spațiu, ne referim doar la lecțiile: „Religia-formă a conștiinței sociale". Aici, pe un fond deja problematizat, în parte real sau potențial, pentru „combaterea hotărîtă a diferitelor manifestări și mentalități obscurantiste, înapoiate despre muncă și viață", pentru a spulbera „manifestările mistice și obscurantiste care împiedică înțelegerea raporturilor reale dintre om și natură" [1, p. 59—60], o sarcină specifică filosofiei este să explice mitul, să demitizeze și să desacralizeze mitul, să-i dezvăluie ceea ce este sau pare a fi „tainic" în mit. Pentru a-i ajuta pe elevi să facă o lectură laică a „mitului cristic", în care nu este, în fond, decît „tentativa umanizării dumnezeirii și concomitent îndumnezeirea omului" [8, p. 191—199] la Cercul de educație materialist-științifică am căutat să răspund la întrebări ca acestea: *Ce este și ce nu este mitul? Miturile biblice vor putea intra în aceeași categorie a miturilor păgîne (laice)? Da, Nu? De ce? Ce știm despre sărbătoarea Crăciunului* [6, p. 178] și *Paștelui* [6, p. 182]? *Care sînt izvoarele mitului: Bunei-Vestiri? Nașterii Domnului? Botezului, Duminica Floriilor, Patimilor, Învierii* [9, p. 182] *și Înălțării la cer? Ce este Judecata de apoi? Ce-i virtutea și păcatul? Dar Paradisul, Infernul și Purgatoriul? Există nemurire? Da, Nu? De ce? Comentați semnificația filosofică a „Poemului lui Ghilgameș"!*

4. Multe din aspectele prin excelență problematizante din istoria filosofiei pot fi soluționate fie în Cercul de filosofie, fie la orele de consultații, în munca diferențiată cu elevii buni interesați și preocupați de problemele filosofice. Într-un astfel de cadru organizatoric putem dezbate aporiile lui Zenon din Eleea, Achile și broasca țestoasă, Săgeata și Stadionul [2, 239 b, 240 a]. Apoi unele sofisme care incită gîndirea, ca de exemplu „Procesul pentru onorar" a lui Enathlos [Protagoras] [4, p. 442] sau sofismul „mincinosului" cu problema raportului dintre limbajul *obiect* și *metalimbaj*. În aceeași ordine de idei urmează antinomiile lui Kant. Tot la cerc se poate rezolva afirmația lui J. J. Rousseau, după care progresul pe o anumită treaptă de dezvoltare a societății umane a adus cu sine înstrăinarea. Problematică este întrebarea: *dacă azi e posibilă înlăturarea înstrăinării? Da, Nu? De ce?* Tot la cerc se poate discuta asupra conceptului paradoxal de infinit, de ce întregul e mai mult decît suma părților etc. Se poate dezbate *de ce e identică metoda cu teoria* sau *dacă putem vorbi* la D. Hume sau la L. Blaga de *o viziune cvasi-atee? Da, Nu? De ce?* ș.a.

5. Experiența proprie, bazată pe considerațiile specialiștilor, mă îndreptățește să *consider problematizarea și predarea problematizată ca o cale de mare eficiență în predarea-învățarea* participativă a filosofiei.

Ca atare, *problematizarea este o modalitate actuală ce se cere promovată în studiul filosofiei, pentru valorile ei formativ-educative.*

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura Politică, 1984.
2. Aristotel, *Physique* — Tome second (V—VIII), Paris, „Les Belles Lettres", 1932.
3. V. Bunescu, I. Cerghit, *Curs de pedagogie*, Tipografia Universității București, 1984.
4. Diogenes Laertios, *Despre vietile și doctrinele filosofilor*, Editura Academiei R.S.R., 1963.
5. Al. Gheorghiu, Mircea Mihail Popovici, *Elemente de tehnologie didactică*, E.D.P., 1983.
6. *Gîndirea revoluționară din România despre religie*, Editura Politică, 1983.
7. G. W. F. Hegel, *Enciclopedia științelor filosofice — Logica*, Editura Academiei R.S.R., 1962.
8. Ion Ianoși, *Nearta—artă*, vol. I, Cartea Românească, 1982.
9. *Metodica predării filosofiei în liceu* (coord. Cornelia Grünberg), E.D.P., 1983.
10. D.D. Roșca, *Existența tragică*, Editura Științifică, 1968.

Optimizarea predării-învățării muzicii în liceul pedagogic

Prof. FLOREA AVRAM
Liceul Pedagogic din Timișoara

ÎN CONDIȚIILE în care în liceele pedagogice nu se mai studiază un instrument muzical și s-a renunțat la ora de ansamblu coral, învățarea muzicii, pregătirea în specialitate a învățătorilor și educatoarelor, a viitorilor activiști culturali ai satelor și orașelor țării noastre se realizează în treapta I, în cadrul a 77 ore de muzică vocală și în treapta a II-a prin studierea metodicii predării muzicii (clasa a XI-a), folclorului și istoriei muzicii (clasa a XII-a).

În această situație profesorii care asigură predarea-învățarea muzicii în aceste licee sînt chemați să-și sporească eforturile în vederea optimizării instruirii și învățării, stăruind permanent în direcția formării la elevi a deprinderilor de muncă autonomă ca bază a perfecționării lor permanente.

Procesul de formare a personalității viitoarelor cadre didactice începe cu testarea aptitudinilor muzicale, în funcție de care sînt stabilite strategiile și tacticile didactice aplicabile în desfășurarea activității cu elevii. Avem în vedere proiectarea imediată și de perspectivă menită să contribuie la eliminarea neajunsurilor constatate, prevenirea insuccesului școlar și la creșterea randamentului școlar.

Cercetările întreprinse de colectivul de cadre didactice de la Liceul Pedagogic din Timișoara asupra unui eșantion de 216 elevi, avînd ca obiectiv evaluarea pregătirii generale a elevilor, a deprinderilor lor de învățare, au scos în evidență că absolvenții claselor a VIII-a, în ciuda cunoștințelor care le-a făcut posibilă întrarea în treapta I (prin concurs) dispun de puține deprinderi de muncă intelectuală, în general, și de a învăța, pricepe și percepe muzica, în special.

Elevii nu au fost învățați să învețe la muzică, care este drumul, care sînt etapele ce se impun a fi parcurse în fiecare activitate de învățare de la cele mai simple exerciții de percepere, însușire și aplicare a noilor cunoștințe muzicale pînă la ultima fază de cîntare expresivă a lucrărilor care se studiază, care asigură, concomitent, decodarea mesajului muzical al operei de artă respective. Investigațiile noastre au mai scos în evidență faptul că studierea muzicii se reducea doar la învățarea solfegiilor și a cîntecelor cu text.

Pornind de la rezultatele cercetării desfășurată la clasa a IX-a, timp de 5 ani consecutiv (au fost adoptate măsuri ameliorative) am avut în vedere instruirea elevilor cu tehnica învățării muzicii, în așa fel încît învățarea să se realizeze odată cu predarea, iar elevul să participe activ și efectiv la realizarea propriei sale formări.

Ținînd seama de faptul că majoritatea elevilor liceului pedagogic își pregătesc temele în internat printr-o activitate neverbală, tehnica învățării muzicii este bine să se bazeze pe operaționalizarea actelor și acțiunilor de predare-învățare, pe transformarea diacronică a acestora în practici curente. O asemenea transformare vizează interiorizarea actului muzical, trecerea de la cîntarea cu voce tare la cîntare în gînd, modalitate care odată însușită poate fi utilizată în orice moment al studiului din internat, drept tehnică de lucru autonomă, fără să deranjeze pe cineva. Orice exacerbare a ei ar putea veni însă în contradicție cu specificul însuși al muzicii.

În cele ce urmează relevăm cum am realizat obiectivul menționat.

Însușirea tehnicii menționate s-a realizat în două etape: *A)* Etapa acțiunilor practice: *B)* Etapa acțiunilor mintale.

A. Etapa acțiunilor practice

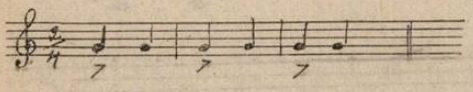
1. S-au asigurat condițiile necesare desfășurării activității: ambianță favorabilă, mijloacele de învățămînt corespunzătoare (rechizite, manuale, instrumente, mijloace tehnice etc.) și s-au informat elevii cu privire la obiectivele și modul de desfășurare a activității.

2. Pregătirea bazelor aperceptive pentru studiul concret din lecția nouă prin reamintirea cunoștințelor teoretice și exersarea deprinderilor practice, care favorizează însușirea noilor cunoștințe, priceperi și deprinderi. În această etapă am efectuat exercițiile de acordare în tonalitate, exercițiile de intonare pe gama tonalității în cadrul cărora se găsesc o infinitate de modalități, în funcție de tema lecției. Aceasta în vederea exersării deprinderilor de intonare corectă și conștientă a înălțimii, a înălțimii și duratei simultan, a ritmului, a nuanțelor, a dezvoltării simțului armonic și polifonic etc.

Pregătirea aperceptivă în vederea predării-învățării „sincopei", de exemplu, la clasa a X-a, am realizat-o astfel:

a) am desfășurat un dialog cu clasa, pentru a reaminti elevilor cunoștințele referitoare la existența celor două feluri de timpi (accentuați și neaccentuați) în cadrul măsurilor;

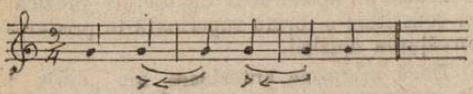
b) am prezentat exemplele — (profesorul) am cîntat — (dictat) pentru întreaga clasă un fragment muzical ritmic în măsura $\frac{2}{4}$ pe sunetul „sol", cu accentuarea evidentă a timpului I.



c) s-a solfegiat exemplul.

3. Studierea problemei muzicale noi. În funcție de nivelul de pregătire al elevilor, am realizat predarea propriu-zisă sau numai o repetare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. În cazul de față am predat în continuare, astfel:

— după executarea cu întreg colectivul de elevi a fragmentului prezentat mai sus, le-am cerut să-l cînte ei din nou. În cazul al II-lea, fragmentul nu a fost identic, deoarece prin legarea timpului II în fiecare măsură cu timpul I din măsura următoare și accentuînd timpii în consecință, fragmentul se cîntă astfel:



Dacă discuțiile, audierea și executarea primului exemplu au fost realizate cu eficiență, elevii sesizează cu ușurință fenomenul deplasării accentului de la dreapta spre stînga (pe timpul neaccentuat) datorită legării celor doi timpi. Pornind de la acest exemplu, au *definit formula ritmică*, apoi au anunțat că ea constituie tema lecției. În situația în care nu este necesară decît o reactualizare a ceea ce elevii au învățat, clasa primește ca sarcină (muncă independentă) transformarea primului fragment într-un fragment în care să apară sincopa de cîte ori este posibil. În acest caz fragmentul se verifică și se cîntă de către colectivul de elevi. Aceleași modalități se pot aplica și la predarea în continuare a sincopei, pe părți de timpi. Problema muzicală transmisă — însușită ori reactualizată se fixează prin exercițiile practic-aplicative existente în manual sau create de profesor, prin dictări ritmice, ori pe bază de fișe distribuite încă la începutul orei.

4. Studierea solfegiilor și a cîntecelor cu text. Aceasta reprezintă o treaptă superioară de aplicație ce deschide elevilor posibilitatea de a opera în condiții complexe cu elementele muzicale însușite. Pentru realizarea în mod eficient a acestei activități, în vederea călăuzirii elevilor în descoperirea și executarea lucrării muzicale prin efort propriu, se parcurg următoarele momente:

a) prezentare și analiză a lucrării;

b) citirea melodică a lucrării: din complexitatea materialului muzical atenția și gîndirea elevilor fiind îndreptate doar spre descoperirea liniei melodice, făcîndu-se abstracție de celelalte elemente de limbaj muzical;

c) citirea ritmică a lucrării, prin care elevii desfășoară o activitate de descoperire doar a elementelor metro-ritmice; în desfășurarea celor două activități de citire muzicală se insistă pe una sau alta, în funcție de natura ritmică sau melodică a problemei muzicale de aplicație, în raport cu natura dificultăților întîmpinate pe parcursul citirii;

d) solfegierea — în prima parte a acestei activități atenția va fi îndreptată spre asigurarea unei intonații corecte a simultaneității celor două elemente de limbaj muzical: ritm și melodie. După realizarea solfegierii corecte, prin aplicarea semnificației termenilor de tempo și nuanțe indicați sau deduși din structura ritmico-melodică se trece apoi la solfegierea expresivă.

e) cîntarea cu text (cînd există) — înainte de cîntarea propriu-zisă cu text, după citirea expresivă a textului și după o scurtă analiză a conținutului de idei (după caz) se realizează o citire a textului în ritmul lucrării sau pe linia melodică. Cîntarea expresivă cu text, unde în afara problemelor de interpretare rezolvate la solfegiere întîlnim noi probleme de expresivitate reieșite din structura textului literar, constituie ultima activitate materială prin care asigurăm decodarea mesajului lucrării studiate.

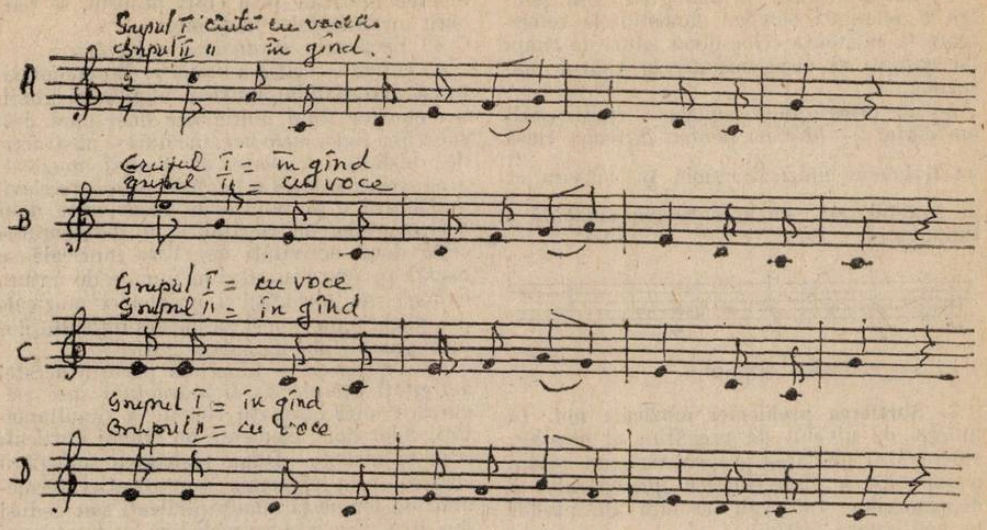
B. Etapa acțiunilor mintale

1. Exprimarea prin limbaj extern, dar pentru sine, acum cîntarea cu voce tare se transformă în instrument al gîndirii, prin cîntarea în gînd. Acțiunile desfășurate în perioada de inițiere cu această modalitate de exprimare a cîntării se aplică pe cîntecul studiat în clasă, în cadrul stadiului anterior. Trecerea de la etapa exprimării cu vocea la cea a exprimării în gînd se realizează treptat.

Menționăm cîteva modalități de lucru care, după opinia noastră, favorizează familiarizarea progresivă a elevilor cu noua tehnică de învățare:

a) În timp ce un grup de elevi cîntă cu voce tare, celălalt tactează și urmărește prin citire în gînd corectitudinea cîntării. La un semnal, rolurile se inversează. (Vezi solfegiul din capul paginii următoare)

În cazul nostru avem patru fragmente precis delimitate *(A.B.C.D.)*. În mod creator profesorul poate îmbina cîntarea în gînd cu cea cu vocea, elevii fiind anunțați de varianta respectivă.

Pentru început am propus varianta: fragmentele *A* și *C* cu voce, iar fragmentele *B* și *D* în gînd.

b) Înlocuirea cîntării cu vocea a întregului colectiv de elevi cu cîntarea în gînd pe fragmente precis delimitate.

Semnalul este scurt, prin prezentarea cuvintelor cu voce, în gînd, iar pe timpul anterior se realizează schimbări în modalitatea de cîntare.

c) Înlocuirea cîntării cu vocea cu cea în gînd și invers la semnalul profesorului.

La exemplul dat vom cînta primul scurt Do_2 pentru acordaj și ultimul scurt Do_1 pentru control și evaluare a corectitudinii cîntării în gînd.

d) Cîntarea în gînd, punctînd cu vocea anumite sunete dinainte stabilite sau la un semnal al profesorului.

Sunetele stabilite se cîntă cu vocea și începînd de pe treptele principale ale tonalității, în cazul de față: Do_2 din prima măsură: Sol_1 din măsura a patra, Do_1 din măsura a opta: Do_1 din ultima măsură, apoi și de pe celelalte trepte.

e) Cîntarea primului și ultimului sunet cu vocea, iar restul lucrării în gînd.

f) Cîntarea în întregime în gînd.

Ca și în studierea practică numai cu vocea și în această etapă activitățile prezentate mai sus se pot eșalona în mod gradat pe elemente separate, citire melodică, ritmică, solfegiere cu text.

Avînd în vedere că materialul muzical aplicativ de la fiecare temă este foarte bogat în solfegii și cîntece cu text, de la cele mai ușoare pînă la cele mai grele, orice modalități am alege nu am reușit să studiem cu întregul colectiv de elevi tot materialul decît eventual sub aspect cantitativ; numai după ce elevii au dobîndit priceperi și deprinderi de studiere a lucrărilor muzicale și prin limbaj intern se lucrează în clasă cu întreg colectivul 1—2 solfegii și cîntece cu text de o complexitate mai mare, iar celelalte lucrări se studiază pe grupe omogene de elevi și individual prin cîntarea în gînd ca activitate independentă. După trecerea timpului acordat muncii independente, activitatea de descoperire prin cîntarea în gînd este controlată și evaluată prin cîntarea cu voce tare.

2. Exprimarea prin limbajul mintal. Se bazează pe activitatea de dictare muzicală și constituie o formă superioară în predarea-învățarea muzicii.

Dacă în fazele anterioare am pornit de la notele muzicale (vizualizarea în timp nelimitat) la intonarea cu voce sau în gînd a sunetelor corespunzătoare, prin dictare activitatea se inversează și devine complexă. Lucrarea prezentată practic (auditiv în timp limitat) este percepută, înregistrată, prelucrată și fixată mintal în timpul prevăzut, pentru ca apoi să fie scrisă, redată prin elementele muzicale corespunzătoare, sporind în cel mai înalt grad efortul și participarea elevilor la activitate.

În această etapă după realizarea transpunerii auditive în scris a limbajului muzical, activitatea continuă prin cîntarea practică cu vocea a temei pentru control, autocontrol și evaluare dînd în felul acesta fiecărui elev posibilitatea de a-și îndrepta singur greșelile.

Deși activitatea de dictare muzicală se realizează mai greu, fără acțiunea directă a profesorului, față de celelalte tehnici, care o dată însușite elevii le pot folosi singuri în activitatea de descoperire a noi lucrări muzicale, dictarea nu poate lipsi din nici o lecție.

Cîntarea cu voce tare, cîntarea în gînd și scrierea după dictare sînt trei acțiuni distincte care se condiționează reciproc. Împletirea lor continuă în cadrul predării-învățării muzicii contribuie la formarea prin și pentru muzică a elevilor.

Utilizarea povestirii şi a diafilmului în cunoaşterea trecutului istoric al poporului român

Educatoare FLOAREA DUMITRU
Grădiniţa cu Program Săptămînal, I.A.S. Drăgăneşti-Olt

În vederea realizării sarcinilor ce decurg din documentele de partid, din Raportul la cel de-al XIII-lea congres al partidului, cuvîntările secretarului general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, cu privire la educarea politico-ideologică a tinerei generaţii, programa nou elaborată cuprinde sarcini pentru educarea moral-politică şi patriotică a copiilor, prin cunoaşterea trecutului istoric al poporului, al clasei noastre muncitoare.

Prin evocarea trecutului de luptă, a faptelor de vitejie săvîrşite de înaintaşii noştri, îi învăţăm pe copii să respecte şi să iubească trecutul.

Istoria poporului nostru a fost şi rămîne un nesecat izvor de inspiraţie pentru scriitorii noştri:

Dumitru Almaş spunea: „Mi-a plăcut a mă osteni scriind „Povestiri istorice", cu gîndul de a-i face să simtă încă din anişorii cînd abia deschid ochii asupra lumii, că au bunici şi străbunici vrednici care se cuvine a fi iubiţi şi respectaţi."

Ţara noastră, România, are o istorie de muncă, de creaţie, de luptă şi eroism pe care datori sînt a o cunoaşte şi copiii a o iubi, cum se iubesc pe sine. Dragostea de ţară profundă să fie aidoma tuturor simţămintelor cu care s-au născut şi în care trebuie să crească: serioasă, demnă.

După cum se ştie, povestirile din trecutul nostru istoric s-au născut din iubirea profundă şi statornică faţă de pămîntul străbun, din aspiraţia fierbinte către libertate naţională şi socială a maselor populare.

Povestirile istorice au constituit un pretext de care m-am folosit pentru a înlesni copiilor cunoaşterea denumirii vechilor locuitori ai acestui pămînt, a principalelor ocupaţii şi meşteşuguri practicate, a uneltelor şi armelor utilizate, a modului de viaţă şi a unor obiceiuri.

Am urmărit să familiarizez copii cu trecutul istoric; am cercetat, m-am documentat amănunţit asupra subiectelor pe care le-am făcut cunoscute copiilor, pentru a le transmite date şi fapte accesibile lor şi pe care să le îndrăgească.

Cu „eroii" din „Povestiri istorice" de Dumitru Almaş, copiii au făcut cunoştinţă pe parcursul anului şcolar, utilizînd în acest sens diverse forme de activităţi desfăşurate.

De la începutul anului şcolar, în cadrul activităţilor libere, am pus la dispoziţia copiilor mai multe exemplare din aceste cărţi. Coloritul plăcut şi scenele de luptă înfăţişate le-au captat imediat atenţia. Trezindu-le interesul şi stîrnindu-le curiozitatea, copiii mi-au pus inevitabilele întrebări:

— Cine este aici? Dar aici?
— De ce sînt îmbrăcaţi oamenii aşa?
— Cu cine se luptă ei?
— De ce se luptă? etc.

Pentru a veni în întîmpinarea întrebărilor iscoditoare ale copiilor, le-am citit povestea „Străbunul străbunilor — Burebista", prin intermediul căreia am căutat să transmit copiilor primele cunoştinţe despre strămoşii noştri daci, despre port şi obiceiuri, despre arme şi lupta lor sub conducerea unui viteaz şi înţelept rege — Burebista. Acţiunea am plasat-o în timp. Demult, demult, au reţinut copiii, acest rege a format o armată puternică şi o ţară mare — Dacia — locul unde se află azi scumpa noastră patrie, Republica Socialistă România.

Mare a fost satisfacţia copiilor cînd au aflat că Burebista împreună cu armata formată din daci viteji au înfrînt duşmanii care voiau să le ia bogăţiile. Amintind copiilor şi de steagul pe care-l purtau dacii în timpul luptelor, aceştia mi-au pus o seamă de întrebări:

— De ce avea forma aşa? m-a întrebat un copil.

— De ce avea animalul de pe steag gura deschisă?

Cu răbdare, pe înţelesul lor, le-am dat răspunsurile adecvate.

În povestea „Decebal, eroul dacilor" am continuat transmiterea cunoştinţelor despre daci, despre războaiele purtate de ei sub conducerea unui alt rege — Decebal — împotriva unor duşmani mai numeroşi, cu armată mai bine organizată: romanii.

Prezentînd diafilmul „Povestea Bristenei", am urmărit cunoașterea unor fapte de vitejie, a curajului, demnității și dîrzeniei de care a dat dovadă un copil din popor în timpul luptelor dintre daci și romani.

Cîtă bucurie și satisfacție se citea pe chipul copiilor, cînd Bristena, fetiță de-o vîrstă cu ei, plină de curaj și îndrăzneală, îi pedepsește de cîteva ori pe soldații romani care veniseră din nou în țară să le ia bogățiile, să-i cucerească.

Am urmărit cum tristețea pune stăpînire pe fețele lor, atunci cînd află că fetița este prinsă de soldații romani și dusă la Roma, spre a fi judecată și omorîtă.

Impresionat de curajul, îndrăzneala și dîrzenia fetei, împăratul roman o eliberează, spre bucuria generală a copiilor.

Folosesc frecvent diafilmul în desfășurarea activităților în grădiniță, deoarece imaginea poate rămîne în fața copiilor, atîta timp cît am considerat că este necesar.

Filmele, diapozitivele, diafilmele în culori reprezintă un avantaj în plus, deoarece înfățișează cît mai veridic realitatea. Am folosit cu succes în activitățile bazate pe povestiri diafilmul din setul pentru „Istoria patriei, la clasa a IV-a, prezentînd copiilor fapte de vitejie ale poporului român în luptele cu turcii" sub conducerea domnitorilor Vlad Țepeș, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul etc.

Unele dintre aceste diafilme au completat sau repetat o serie de povestiri cu conținut istoric, prezentate cu ocazia activităților obligatorii.

Către sfîrșitul anului școlar am desfășurat activitatea intitulată „Ce știi să-mi povestești despre el?"

Activitatea s-a desfășurat pe coridorul grădiniței, care este pavoazat cu imagini din setul „Povestiri istorice", editat de M.E.Î.

Mi-am propus ca scop să verific în ce măsură copiii și-au însușit un minim de cunoștințe referitoare la trecutul glorios al poporului, la faptele de vitejie ale eroilor din povestirile cunoscute. N-am respectat ordinea cronologică a desfășurării evenimentelor, lăsîndu-i pe copii să-și aleagă un erou îndrăgit și să-și aducă aminte o poveste în legătură cu el.

Mare mi-a fost satisfacția cînd am văzut că rezultatele muncii au dat roade, copiii întrecîndu-se să-mi povestească despre Ștefan cel Mare, eroul atît de îndrăgit de ei, despre Mircea cel Bătrîn și „Săgețile lui Stroe", despre Vlad Țepeș cînd i-a înfrînt pe turci sau cînd l-a pedepsit pe negustorul cel mincinos, despre Alexandru Ion Cuza și Moș Ion Roată. În cadrul activității copiii se completau continuu, pentru a nu rămîne ceva nepovestit.

Am organizat și desfășurat aceste activități, în așa fel încît să-i fac pe copii să vibreze de emoție la cunoașterea faptelor istorice din care s-au desprins vitejia, curajul, dar și înțelepciunea, omenia și mai ales profunda dragoste de țară, de dreptate a marilor noștri înaintași, figuri de eroi de care este plin mărețul trecut istoric al poporului român.

---

*Vastă problematică internațională pentru tineret**

ÎN CADRUL amplelor acțiuni și manifestări care au loc în țara noastră în Anul Internațional al Tineretului, recent a apărut o lucrare cu caracter enciclopedic, îmbrățișînd vasta problematică internațională a tineretului din întreaga lume contemporană.

Așa cum menționează în studiul introductiv al volumului tovarășul Nicu Ceaușescu, prim-secretar al C.C. al U.T.C., președintele Comitetului Consultativ al O.N.U. pentru Anul Internațional al Tineretului, „viitorul omenirii va deveni, firesc, prezentul afirmării tineretului în societate, în viața națională și internațională", una din cerințele fundamentale ale epocii noastre constituind-o „implicarea tineretului, alături de celelalte forțe propulsoare ale progresului social, în acțiunea de transformare înnoitoare a societății umane". Este, de altfel, și ideea de bază cuprinsă în deviza „PARTICIPARE — DEZVOLTARE — PACE", expresie a necesității „elaborării unor politici și programe privind tineretul, la nivel național și internațional ca premise fundamentale pentru valorificarea imensului potențial pe care îl reprezintă noua generație... factor activ, dinamic, al procesului de dezvoltare națională".

Sistematizat în 12 compartimente problematice, întregul volum este străbătut de concepția secretarului general al partidului, președintele republicii noastre socialiste, tovarășul Nicolae Ceaușescu, privind definirea epocii pe care o traversează în prezent omenirea, analiza fenomenelor și proceselor ce se înscriu în istoria lumii contemporane, necesitatea soluționării pe cale pașnică a tuturor diferendelor existente în viața internațională și instaurarea unei noi ordini economice internaționale, într-un climat de pace și cooperare între state.

Tineretului — principalul beneficiar al acestei lucrări enciclopedice — i se înfățișează cu deplină claritate raportul de forțe din lumea contemporană (*Socialismul, Capitalismul, Mișcările de eliberare națională, Țările în curs de dezvoltare*), precum și principalele forțe revoluționare, democratice și progresiste în fruntea cărora se situează clasa muncitoare.

Politica externă a României socialiste este ilustrată, în primul rînd, prin *doctrina Ceaușescu*, tezaur inestimabil de creație teoretică și de acțiune revoluționară în centrul căreia se află conștiința înaltei responsabilități față de apărarea suveranității și independenței naționale, a instaurării unui climat de pace și securitate, de bună înțelegere și cooperare internațională.

Tineretului îi sînt dedicate într-un capitol special al volumului informații recente și de cea mai strictă actualitate privind tendințele și evoluțiile în mișcarea de tineret a lumii contemporane (ca, spre exemplu: *structuri regionale și internaționale ale mișcării de tineret, con-*

(Continuare în p. 49)

RODICA GÂRLEANU-COSTEA

* *„Mică enciclopedie de relații internaționale pentru tineret"*, Editura Politică, București, 1984, 672 pag.

Învățarea în școală sau „învățarea deplină" și „pedagogia succesului"

IOAN C. ROMAN

În ULTIMELE DECENII învățământul românesc a cunoscut transformări și realizări care, pe plan mondial, ne situează în categoria țărilor cu învățământ dezvoltat. Alături de dotările moderne, acest nivel se exprimă prin generalizarea școlii de 10 și în perspectivă de 12 ani, orientarea științifică a conținutului învățământului și organizarea acestuia într-o judicioasă triadă teoretică, tehnică și practică, organizarea metodică în perspectiva unității dintre învățământ, cercetare, producție ș.a. Concomitent a crescut eficiența economico-socială a învățământului, fapt ce se manifestă în integrarea socială tot mai adecvată a tineretului și în creșterea cantitativă și calitativă a gradului calificării tineretului prin școală.

Școala și-a îndeplinit astfel sarcina trasată la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R. de a deveni principal izvor de cultură și factor de civilizație, mijloc fundamental de ridicare a nivelului de cultură generală a poporului și de calificare a forței de muncă. În acest sens, în Cuvîntarea rostită la marea adunare populară din municipiul Timișoara, cu ocazia deschiderii anului de învățămînt 1984/1985, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, arăta că „În anii socialismului am creat un sistem modern de învățămînt, care cuprinde astăzi peste 25% din populația țării și asigură o temeinică pregătire întregului nostru tineret, cadrele necesare pentru toate domeniile de activitate. Putem afirma, fără teamă de a greși, că dacă nu am fi realizat aceste succese importante în învățămînt, dacă nu am fi înfăptuit — aș putea spune — această revoluție în transformarea învățămîntului românesc, nu am fi putut obține nici celelalte realizări în dezvoltarea economico-socială a patriei. Tocmai pe baza învățămîntului modern, a cercetării, a științei am putut realiza marile transformări revoluționare din România"[1].

De la acest nivel înalt al realizărilor, în documentele recente al partidului se demonstrează necesitatea sporirii randamentului școlar, aducîndu-se o dublă motivație: a) „*Calitatea, productivitatea și toate celelalte cerințe ale dezvoltării economico-sociale nu se pot realiza decît cu oameni cu o înaltă pregătire tehnică, profesională și științifică, cu un înalt nivel de cultură*"[1] și b) „*Ridicarea pregătirii profesionale și tehnice, a nivelului general de cultură și cunoștințe științifice al întregii populații va reprezenta un factor calitativ de importanță deosebită (...) în asigurarea participării active a tuturor cetățenilor patriei noastre la înfăptuirea celei mai drepte societăți din lume, în afirmarea personalității umane, la împletirea armonioasă a intereselor personale cu cerințele generale ale societății*"[2].

O investigație critică sistematică vizînd realizarea unui nivel calitativ nou al randamentului școlar va trebui să ia în seamă, pe de o parte, faptul că în urma măsurilor din anii precedenți structurile școlare obiective au ajuns la o stabilitate și elasticitate care permit adaptări fără modificări perturbatoare, iar pe de alta că astăzi în toată lumea cel mai mare efort al cercetării pedagogice este îndreptat asupra învățării. Aceasta nu fără temei, căci instrucția teoretică și cea practică este în întregime rezultatul învățării, iar celelalte obiective pedagogice sau educative propriu-zise (disciplină, orientare, atitudini, convingeri) ating doar niveluri mediocre dacă nu sînt însoțite

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare rostită la Conferința organizației de partid a municipiului București*, Scînteia, 10 noembrie, 1984.

[2] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R.*, București, Editura Politică, 1984, p. 36—37.

de învățare sistematică și eficientă. Ca activitate teoretică și practică învățarea reprezintă cel puțin jumătate din sfera învățămîntului, căci toți ceilalți componenți — personal, organizare, dotări — rămîn fără sens dacă învățarea nu se produce. Intervențiile următoare se vor axa pe unele aspecte ale acestei probleme.

I. O strategie didactică depășită istorice și implicațiile ei

Învățarea școlară nu poate fi judecată fără raportare la situația socială a școlii și mai ales ignorînd motivația pe care în mod obiectiv, într-o perioadă istorică dată, o masă de elevi o poate avea sau nu. În legătură cu acest fapt în didactică și-a făcut *apariția un concept nou „învățarea deplină"*, fundat pe o pedagogie de sprijin și cooperare. Termenul este traducerea aproximativă a expresiei „mastery learning", lansată de B. S. Bloom în 1968, redată apoi în franceză prin „pédagogie maîtrise" și sugerează ideea că, în anumite condiții didactice, majoritatea covîrșitoare a elevilor de azi și-ar putea însuși bine și chiar foarte bine sarcinile curente de învățare[3]. Înțelegerea acestei noi orientări didactice presupune a face distincții corecte între școala secundară de azi și cea de ieri.

1. Școala s-a „descurcat" în ce privește învățarea cît timp a funcționat ca școală primară puțin exigentă și ca școală secundară de selecție, în sensul că deși în ambele cicluri se înregistrau pierderi mari, nimeni nu se formaliza.

Școala nu s-a mai „descurcat" în momentul în care a trebuit să asigure instrucție teoretică și practică de 10—12 ani întregii mase de copii și tineri, instrucție privită îndeosebi ca mijloc de calificare medie a forței de muncă și de pregătire pentru educația permanentă sau învățarea ulterioară. În acest moment școala din toate țările lumii a intrat într-un lung impas. Unul dintre cercetătorii în materie semnala, în 1972, că „Este relativ ușor să concepi o educație destinată tuturor și care nu duce decît la un nivel mediocru (...), așa cum era ușor altădată de a atinge niveluri ridicate cu elevi și studenți care au fost riguros selecționați în momentul de pornire". Dar „o educație permanentă care nu va reuși să recolteze decît cunoștințe vagi sau luări de poziție aproximative nu va fi decît o iluzie și un alibi"[4]. Fără a ignora realizările, trebuie să *observăm că acest nivel de mediocritate* este destul de prezent. De pildă, dacă cercetăm cataloagele la sfîrșitul primului trimestru, putem observa că în multe unități, gimnazii și licee, numărul elevilor corigenți sau care abia ating note de cinci se cifrează între 30—50%. Pînă la urmă acești elevi promovează, dar fața gravă a lucrurilor este că ei stau timp de 10—12 ani aproximativ în aceeași situație. Testările efectuate însă în laboratoarele de specialitate arată în mod constant că la majoritatea elevilor cu insuccese capacitatea de a învăța este superioară rezultatelor școlare *pe care le obțin, că doar 4—5%* din elevi nu ar putea face față sarcinilor fără un ajutor special. Altfel spus, pe acești elevi școala îi „convinge" timp de 10—12 ani că ei sînt slabi sau mediocri, cînd de fapt ei sînt mai capabili. În aceste cazuri, destul de numeroase, școala ca instituție istorică de instrucție și educație își dă un certificat de incapacitate. De pildă, este de neînțeles ca un elev normal, care nu absentează, să rămînă în urmă și în final să nu stăpînească cunoștințele de bază la obiecte de învățămînt cu 3—4 ore pe săptămînă. În această privință un pedagog francez se întreba, nu de mult, *pe bună dreptate: oare ce fac acești copii la școală săptămînă de săptămînă?*

Insuccesul școlar are astăzi implicații sociale fără precedent, pe de o parte pentru că societatea nu poate renunța la instrucția generală de 10—12 ani, iar pe de alta pentru că imaginea pe care școala o formează elevilor despre ei înșiși este decisivă pentru calitatea progresului școlar și a integrării sociale și profesionale de mai tîrziu. Încă în 1971 cunoscutul didactician și experimentator B. S. Bloom consemna că insuccesele școlare „produc asupra învățămîntului efecte din cele mai neeconomice și mai negative, întrucît reduc aspirațiile ambelor părți angajate în procesul de instruire, minimalizează motivația pentru învățare a elevilor și compromit dezvoltarea individualității și a autoconceptului (părerii de sine) unei bune părți a populației școlare, care este nevoită să frecventeze școala timp de 10—12 ani în condiții de frustrare și nemulțumire. *Prețul unui asemenea sistem, care reduce posibilitățile învățării ulterioare și îndepărtează de școală o parte a tineretului este atît de mare, încît nici o societate nu-l poate suporta la infinit*" (subl. n.I.R.)[5].

Oficialitățile școlare din toată lumea constată că deși se iau măsuri, lucrurile nu merg mai bine. Revistele de pedagogie de

[3] ***, *Probleme de pedagogie contemporană*, nr. 7, Biblioteca Centrală Pedagogică, București, 1979, p. 181—192.

[4] D' Hainaut Louis, (coordonator), *Programe de învățămînt și educația permanentă* (traducere), București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981, p. 115.

[5] După *Învățarea deplină* (Informare tematică nr. 7), București, Biblioteca Centrală Pedagogică, 1983, p. 28.

pretutindeni sînt pline de dezbateri pe astfel de teme. Să amintim că același B. S. Bloom, de numele căruia se leagă cele mai riguroase experimente privind „învățarea deplină", atenționa că „luarea de măsuri de ordin financiar și organizatoric nu va duce în mod automat la îmbunătățirea substanțială a învățămîntului"[6]. La noi, în anul 1980, didacticianul Vasile Bunescu, în urma unor cercetări, constata că „numărul celor care nu-și însușesc cunoștințele conform programei crește pe măsură ce înaintăm spre anii mari de școlarizare, ceea ce, trebuie să recunoaștem, este un fapt cu totul nefiresc"[7].

2. Așa cum profesorii nu au dreptate cînd dau vina pe elevi pentru această stare de lucruri, la fel nu au dreptate cei care îi găsesc vinovați în întregime numai pe profesori. Același Vasile Bunescu, în cercetările sale constata că în școli se depun eforturi mari și de bună credință, dar că deocamdată există o discrepanță între aceste eforturi și rezultatele ce se obțin[8]. Situații similare am constatat și noi de zeci și zeci de ori.

Corect este să admitem că insuccesul școlar este astăzi un fenomen care nu poate fi explicat numai prin aceste cauze subiective. Fără a ignora prezența și a unor asemenea factori, cauza lui principală trebuie căutată în altă parte și anume în faptul că atunci cînd, sub presiunea necesității formării muncitorilor cu grad de cultură și calificare medie și a dezvoltării democrației școala a fost chemată să asigure întregii mase de copii și tineri o instrucție de 10—12 ani, *ea a fost surprinsă nepregătită din punctul de vedere al tehnicilor de învățare.* Cu aprobarea cvasiunanimă a masei de elevi, părinți, cadre didactice etc. *școala folosește fie strategii de învățare depășite istoricește, fie false strategii active* — așa cum se va vedea mai departe.

3. Obiectivul principal al fostei școli secundare era *selecția.* Școala trebuia să semnaleze societății și să pregătească un mănunchi de elemente capabile să facă față funcțiilor medii și superioare de conducere a structurilor economice, politice, culturale. Cu cît selecția era mai severă, cu atît mai bine. Societatea nu avea nevoie de prea multe asemenea „cadre", iar cei eliminați pe parcurs, sau care rămîneau din capul locului în afara școlii secundare, și care formau majoritatea covîrșitoare a tineretului, se puteau întegra în structurile producției materiale de atunci. Era un cîștig să fii absolventul unei școli secundare, dar nu era o pagubă vitală cînd nu beneficiai de o asemenea pregătire. Te puteai califica foarte bine și cu numai patru clase primare.

Motivația învățării în fosta școală secundară era una negativă (frica de notă, de eliminare) și exterioară — atracția pentru privilegiile pe care le oferea absolvirea școlii. Relațiile conflictuale dintre profesori și elevi, invidia dintre elevi erau de obicei ecoul zilnic al unei atari stări de lucruri.

Strategia de bază a fostei școli secundare de selecție era *lecția de predare-verificare cu învățarea acasă, fără asistență pedagogică.* Clasa fiind considerată omogenă, predarea era aceeași pentru toți. Rezultatele erau însă, evident, diferite. Era rostul verificării să constate care și cît și-a însușit prin învățarea acasă și să-i sancționeze, să-i elimine treptat pe cei care nu puteau face față cerințelor. Această verificare era concomitent o evaluare, „cu rol mai degrabă de a constata insuccesul decît de a promova succesul"[9]. Efectuată rar și prin sondaj, cu caracter numai cumulativ, verificarea nu putea în nici un caz să înlăture sau să corecteze neștiința, ci doar să o sancționeze cînd o constata. Grija principală a profesorului fiind să asigure predarea-verificarea și nu învățarea, elevii aveau la rîndul lor ca grijă principală să-și ascundă, nu să-și arate neștiința. În esență era vorba de o strategie didactică bazată pe ierarhizare și eliminare prin eșec, susținută de o pedagogie autoritară și punitivă. (Școala primară, ca școală de masă, ar fi trebuit să utilizeze o altă concepție, dar cînd ea s-a generalizat, liceul era în plină floare, încît i s-a impus strategia acestuia din urmă — ea fiind și mai ușoară).

Printr-o interpretare abuzivă curba lui Gauss era chemată să fundamenteze teoretic această practică[10]. Într-un fel era vorba de un cerc vicios: profesorul găsea la sfîrșitul anului ceea ce aștepta de la început: un procent de 10—15% elevi buni și foarte buni, o mijlocie majoritară și un alt procent de 10—15% elevi slabi, care, selecționați mereu prin filtrul claselor, ajungeau să formeze ei majoritatea dintr-o generație. Acest nivel se „imprima" și elevilor. O asemenea selecție și ierarhizare era privită ca fiind normală. Dar incapacitatea acestor motivații și strategii de a depăși rezultatele din școala de selecție sau de a asigura pregătirea tuturor arată că este vorba de o „carieră" care, istoricește, s-a încheiat.

4. Obiectivul principal al actualei școli preuniversitare — pregătirea tuturor la nivel mediu — impunea să se descopere o altă motivație a învățării, o altă explicație a posibilităților umane de a învăța și o altă strategie didactică. Lucrul a fost mai greu

[6] Idem, p. 40.
[7] Vasile Bunescu, *Orientări în didactica contemporană*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1980, p. 18.
[8] Vasile Bunescu, *Cercetări privind eficacitatea procesului de învățămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1983, p. 9.
[9] Cezar Birzea, *La pédagogie du succes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1982, p. 94.
[10] *Idem*, p. 7.

decît ne-am închipuit (și mai ales nu s-a rezolvat de la sine cum au crezut unii) și lunga dispută între tradiție și inovație, între clasic și modern etc, deși a conștientizat necesitatea unei schimbări esențiale în didactică, nu a reușit să o identifice corect și să o rezolve practic. S-a adoptat cu bună credință ideea că trebuie să facem lecții de *predare-învățare* și nu de *predare-verificare*, dar neștiind cum să producem această înlocuire, la orele de curs se pierde în continuare o cantitate imensă de timp cu verificările individuale orale și cu predări detaliate paralele cu ce scrie în manuale. Teoria obiectivelor didactice, a proiectării instruirii, a evaluării a adus ceva în această privință, dar puțin atîta vreme cît nu s-a oferit o formulă practică de realizare a acestei schimbări. Trebuie să pornim de la ideea că profesorii nu pot învăța în locul elevilor, dar nici elevii (cei mai mulți) nu pot învăța singuri acasă. Lecția de *predare-învățare* înseamnă exact ceea ce spune acest cuvînt, adică *în clasă să se învețe*. Iar în acest scop proiectele sau planurile de lecții trebuie să ofere în primul rînd o schemă tehnică prin care profesorul să fie obligat să înlocuiască atitudinea autoritară și punitivă cu una de sprijin și cooperare.

(Va urma)

Aspecte metodologice privind proiectarea pedagogică la clasele I-IV

Prof. ELVIRA CREȚU

La nivelul claselor I—IV, proiectarea capătă o importanță în plus, datorită caracterului mult mai complex al activităților de instruire și educare. De aceea, metodologia proiectării, la acest nivel, prezintă anumite particularități și, în același timp, se pot ivi și anumite dificultăți, mai cu seamă pentru învățătorii care continuă să gîndească activitatea instructiv-educativă în spirit tradițional.

A educa și a instrui înseamnă, în spiritul pedagogiei contemporane, printre altele, ca orice acțiune întreprinsă cu elevii să fie stabilită în mod *deliberat*, în conformitate cu anumite *scopuri* și *obiective* formulate pe baza cunoașterii cît mai exacte cu putință a *raporturilor în care se află cei pe care îi educăm cu societatea pentru care îi educăm*. De asemenea, este necesar ca tot ceea ce se întreprinde în cadrul procesului de învățămînt să fie *controlabil* și *măsurabil*. Prin urmare, activitatea instructiv-educativă, în ansamblul ei, constă din: *a planifica, a proiecta, a organiza, a dirija, a controla* și *a evalua* atît procesul în întregime cît și fiecare element în parte, fiecare secvență a instruirii.

Ideile expuse în acest studiu reflectă observațiile efectuate în cadrul unei cercetări inițiate în anul școlar 1983/1984, în școlile nr 27,30,31 și 66 din sectorul 2 al municipiului București. Cercetarea își propune să evidențieze importanța și efectele accentuării caracterului formativ al activității instructiv-educative în procesul trecerii copilului de la grădiniță la școală.

Estimările aproximative, subiective și personale, referitoare la *elevi*, la *scopuri* și *obiective*, la *conținut* și *forme*, la *metode* și *mijloace* de instruire, nu mai pot fi acceptate ca instrumente eficace. Investigațiile noastre ne-au dus la constatarea că o activitate pedagogică cu efecte evident pozitive reclamă, în etapa actuală, plasarea învățătorului în postura de cercetător, să acționeze ca un *experimentalist*, să formuleze mereu ipoteze, să creeze condiții și să pună în evidență factorii care confirmă sau infirmă ipotezele sale. Privind activitatea și rolul său de pe o astfel de poziție, tot ceea ce va înfăptui se va înscrie într-un proces de continuă *optimizare* și *eficiență*. Răspunsurile și soluțiile la problemele ce se ivesc în activitatea sa cu elevii nu pot fi așteptate decît de la *propria sa pricepere de a acționa*. Dacă va ști să raporteze fiecare fapt, fiecare eveniment la un principiu, ori la o regulă științifică, diferența dintre scopurile și obiectivele propuse și rezultatele obținute se va diminua mereu.

Noi ne-am propus să urmărim: care sînt problemele mai deosebite cu care se confruntă învățătorul, în etapa actuală, în privința proiectării pedagogice? Ce dificultăți se pot ivi și cum pot fi ele depășite?

Fără a avea pretenția elucidării integrale a acestor aspecte, vom încerca, în cele ce urmează, să sugerăm cîteva idei așa cum au rezultat ele din cercetarea noastră*.

* Problematica proiectării pedagogice la clasele I—IV a constituit tematica multor cercuri ale învățătorilor din București, în trimestrul I al anului școlar 1984/1985, cu care prilej aceste opinii au fost expuse.

Crearea unui orizont pedagogic optim

A. **Evidențierea și luarea în considerație a relației de interdependență dintre obiectivele, conținutul și specificul activităților instructiv-educative pe verticala a trei trepte de învățămînt: preșcolar, primar și gimnazial.** Cunoașterea acestei ierarhii îi va permite învățătorului să-și formeze o viziune de ansamblu, dînd perspectivă acțiunilor pedagogice ce urmează a fi desfășurate la fiecare nivel, facilitînd realizarea optimă a obiectivelor procesului de învățămînt în integralitatea sa și ale fiecărei lecții în parte.

O astfel de viziune largă nu o poate realiza, însă, învățătorul individual ci prin intermediul documentelor — plan, programe, manuale — pe de o parte, iar pe de altă parte prin intermediul activităților metodice, a cursurilor de perfecționare și al altor măsuri și activități adiacente.

1. *Planul de învățămînt, dar mai ales programele școlare pentru clasele I—IV* (la acestea ne vom referi, în mod special) să reflecte mai pregnant corelația dintre scopurile și obiectivele specifice și conținutul propus pentru primele trepte constitutive ale învățămîntului general obligatoriu.

Cercetarea noastră a pus în evidență faptul că actualul plan, ca și programele în vigoare reprezintă, ce-i drept, o îmbunătățire substanțială față de edițiile precedente, în privința corelației conținuturilor instrucționale și chiar a obiectivelor prezentate. Datele recoltate de noi pe parcursul cercetării relevă că se impun însă, în continuare, *revizuiri* și *actualizări* corespunzătoare țelurilor pe care le avem de realizat în etapa actuală și în perspectivă. Nu intenționăm o analiză detaliată a problemei, ci o menționăm ca fiind necesară în acțiunea de modernizare și perfecționare a activității de educație a tinerelor generații și pentru a le oferi învățătorilor instrumente mai eficace de lucru.

Este știut că unul din documentele direct folosite de cadrele didactice în planificarea și organizarea activității este programa școlară (programele). În contextul celor enunțate mai sus, am sugera ideea potrivit căreia programele pe obiecte, pentru clasele primare, să fie structurate pe două secțiuni — nimic nou în privința acesta — iar la nivelul fiecărei secțiuni aduse anumite amendamente. Astfel, p a r t e a i n t r o d u c t i v ă să cuprindă:

a) *o listă de competențe confirmate de copil la sfîrșitul grădiniței*, evaluate prin intermediul unor teste întocmite pe baza obiectivelor instructiv-educative specifice învățămîntului preșcolar;

b) *o listă detaliată de competențe dovedite de elevi la sfîrșitul clasei a IV-a*, evaluate, de asemenea, prin intermediul unor probe cuprinzătoare, detaliate, din lista de obiective instructiv-educative specifice claselor primare;

c) *o listă sinteză de competențe specifice gimnaziului*, de asemenea, stabilită pe baza evaluărilor complete.

P a r t e a a d o u a a programei care, în mod obișnuit, este destinată distribuirii conținutului pe discipline și domenii ale educației necesită, de asemenea, revizuiri substanțiale, cel puțin la cîteva obiecte: *dezvoltarea vorbirii, gramatica, geografia, matematica* și, în special, *cunoștințe despre natură*. Ameliorările ce se impun vizează atît conținutul științific cît și forma prezentării acestuia.

Iată, de exemplu, în programa de matematică pentru clasa I, capitolul *Unități de măsurare a timpului* se propune a fi studiată *ora*. Credem însă că este de prisos să demonstrăm că aceasta încalcă atît logica științei cît și specificul învățării la vîrsta școlară mică. Copilul de 6—7 ani percepe mai ușor intervalele mici. Totodată, durata secundei se poate demonstra în modul cel mare corect și direct. Să mai adăugăm și faptul că secunda este unitatea principală de măsurare a timpului și, ca atare, este necesar să le formăm copiilor, de la început, noțiuni corecte.

Structurarea și prezentarea conținutului pe discipline și capitole influențează valoarea instrumentală a programelor. În acest sens, fiecare disciplină să fie însoțită de lista obiectivelor formulate în *termeni de comportament***. La rîndul lor, capitolele și temele să fie *precedate*, de asemenea, de lista *scopurilor și a obiectivelor concrete*.

Noi am constatat că un astfel de programcadru, nu numai că ar înlesni o mai judicioasă planificare și organizare a activității, atît pe lecții cît și pe termene mai lungi, dar ar sugera, odată în plus, necesitatea accentuării caracterului formativ și deci, ar suscita mai mult interesul învățătorilor pentru adoptarea unor strategii didactice de mai mare eficiență.

Cercetarea ne-a relevat că o altă cerință esențială, pentru programe de mai bună calitate, se referă la necesitatea *experimentării lor prealabile*, experimentare ce ar fi firesc să fie efectuată de autori, cărora să li se adauge un lot mai mare de cadre didactice.

În privința comisiilor pe specialități care participă la întocmirea programelor ar fi în avantajul calității acestora, dacă, în componența lor ar fi cooptate și *educatoare*. Astfel, gradul de corelație, pe verticală, la care ne refeream mai sus, ar crește. De asemenea, componența comisiilor să aibă un caracter *stabil*, iar membrii să fie cadre didactice cu o experiență profesională și psihopedagogică dobîndită în *activitatea nemijlocită cu elevii*.

** Actuala ediție a *programelor pentru clasele I—IV* cuprinde obiectivele pe obiecte, dar formularea acestora nu este cea mai adecvată.

2. Un alt instrument de lucru implicat în activitatea de proiectare pedagogică este manualul. Nu e o noutăte, firește, pentru nimeni, dar nu poate fi socotit de prisos să amintim că manualul, în general, iar manualele pentru cursul primar, în special, au o valoare aparte, *decisivă* pentru contribuția pe care o aduc în activitatea de învățare a elevului și în cea de orientare a activității învățătorilor.

Nu ne-am propus, în cadrul cercetării, să prezentăm o analiză detaliată a manualelor actuale, dar considerăm că este necesar să subliniem cîteva idei conexe la tema pusă în discuție. Este incontestabil faptul că, în ultimii ani, au fost aduse ameliorări considerabile calității acestora, aproape la toate disciplinele. Cu toate acestea, se constată, în continuare, necesitatea de a fi supuse unui nou filtru științific și didactic. Cel puțin trei probleme se cer a fi soluționate:

a) o mai judicioasă ierarhizare a conținutului științific pe verticală, păstrînd limitele impuse de principiul sistematizării-continuității și al accesibilității; totodată, asigurarea rigurozității științifice;

b) corelarea pe orizontală a domeniilor de studiu evitînd paralelismele;

c) eliminarea repetărilor redundante.

În privința concordanței dintre conținut și forma în care este prezentat acesta, cercetarea ne-a evidențiat faptul că *formulările ambigue în prezentarea conținutului determină ambiguități în definirea obiectivelor.* Or, evitarea enunțurilor ambigue în descrierea comportamentelor și a schimbărilor așteptate în actul instruirii este una din condițiile operaționalizării. Iată, de exemplu, în toate manualele de matematică, multe capitole apar cu titlul: „Exerciții și probleme". Această formulare, pe lîngă faptul că încalcă regula de bază referitoare la formularea titlurilor, nu este corespunzătoare nici din punct de vedere didactic, întrucît nu sînt specificate noțiunile ori conceptele ce urmează a fi supuse exercițiului de fixare. (v. Manual de matematică pentru clasa a IV-a, E.D.P., 1984, pag. 157: Exerciții și probleme — pentru verificarea cunoștințelor (?!).

În manualul de limba română pentru clasa a II-a, partea a doua, *Cunoștințe despre natură*, textul de la pagina 219 apare cu titlul „Vestitorii primăverii". Sugestiv, căci, conținutul tratează — la un loc (?!) — ghiocelul și rîndunica și, ce-i drept, dintotdeauna aceștia au fost socotiți vestitori ai primăverii. Dar dincolo de exprimarea metaforică a titlului, conținutul necesită abordarea temei din perspectiva metodologiei studiului biologiei și, ca atare, vizează sfera comportamentelor specifice cunoașterii acestui domeniu. Intercalat între textele *Ursul* și *Barza*, textul la care ne referim, făcînd parte dintr-o disciplină care, la clasa a II-a, se bucură de statut distinct în planul de învățămînt, desigur, atît *ghiocelul* cît și *rîndunica* ar trebui să fie plasate în sistemele cuvenite.

În același manual, paginile 221, 226, 228, conțin textele: *Barza*, *Stejarul*, *Bradul*. Acestea sînt prezentate sub forma unor scheme „gata făcute." Desigur, intenția autorilor a fost aceea de a oferi conținutul într-o formă foarte succintă, spre a ușura, probabil, efortul elevilor de a învăța, sugerînd în același timp și „ordinea" în care trebuie memorate cunoștințele. O astfel de structurare a conținutului unui text, însă, la clasa a II-a, nu este în concordanță nici cu normele didactice nici cu specificul formării noțiunilor științifice la această vîrstă. Căci reprezentările care se formează pe baza informației oferite sub formă de scheme fixe nu pot constitui o bază corespunzătoare pentru viitoarea noțiune de sistem. După cîte se știe, atît barza, cît și stejarul ori bradul, la fel ca oricare alt organism, reprezintă de fapt, o structură, o alcătuire internă, de părți (elemente) intercorelate funcțional. Or, formulări de genul: „el are" — adică stejarul, bradul, sau „barza are", cu care începe fiecare schemă, orientează gîndirea copilului în alt sens decît cel cerut de specificul formării noțiunii de sistem. Apoi, nici din punct de vedere lingvistic, formulări de genul celor semnalate mai sus nu sînt satisfăcătoare. În manualul de Matematică pentru clasa a II-a, capitolul *Tabla înmulțirii*, pentru fiecare număr de la 0—10, cînd acesta devine factor al înmulțirii, titlul apare formulat: „Înmulțirea cînd „avem" factor „pe" 0, „pe" 1, „pe" 2 etc. Or, însușirea corectă a limbii materne trebuie asigurată prin intermediul tuturor obiectelor de învățămînt și prin toate situațiile de exprimare.

B. Activități metodice și alte forme adiacente centrate pe viziunea integrativă asupra învățămîntului

Cercetarea ne-a condus la constatarea că orice formă de activitate metodică judicios organizată, cu obiective clare, contribuie într-o măsură considerabilă la lărgirea orizontului pedagogic. Schimbul de idei, confruntarea experienței proprii cu a altor colegi reprezintă importante surse de îmbogățire și perfecționare metodică. Una din formele activității metodice care și-a cîștigat un statut bine meritat este *cercul pedagogic* (metodic).

1. În ultimii 7—8 ani, *cercul pedagogic al învățătorilor* care predau la clasa I, cu participarea educatoarelor de la grupele mari

de preşcolari, s-a dovedit deosebit de util. Rezultatele acestei forme de activitate metodică se reflectă, astăzi, atît în calitatea programelor de grădiniţă, cît şi în aceea a programelor pentru clasa I. Totodată şi activităţile instructiv-educative de la cele două categorii de instruire sînt mult mai bine coordonate.

În această direcţie, s-ar obţine rezultate mai bune dacă s-ar proceda în acelaşi spirit şi cu învăţătorii care predau la clasa a IV-a şi poate chiar cu cei care predau la clasa a III-a. Din acţiunile întreprinse în cadrul cercetării a rezultat că participarea acestora la cercurile pedagogice ale profesorilor de limba română şi matematică de la clasele gimnaziale le-ar oferi prilejul să-şi formeze o imagine mai completă asupra evoluţiei copilului în clasele următoare, precum şi asupra conţinuturilor. La rîndul lor, profesorii de la clasele gimnaziale să aibă posibilitatea să-şi extindă schimbul de experienţă prin participarea la cercurile metodice ale învăţătorilor şi, totodată, prin asistenţe la activitatea acestora. În multe şcoli, există deja o preocupare în această direcţie, iar acolo unde aceasta are un caracter sistematic rezultatele s-au dovedit pozitive.

2. *Cursurile de perfecţionare ale celor trei categorii de cadre didactice* ar necesita, poate, o regîndire atît la nivelul formelor în care se desfăşoară cît şi la nivelul programelor, în sensul asigurării unui grad mai mare de coeziune şi activitate convergentă. Avem în vedere, desigur, nu numai realizarea cunoaşterii obiectivelor şi conţinutului instrucţional la disciplinele fundamentale, ci şi, în special, accentuarea pregătirii psihopedagogice a profesorilor care-şi desfăşoară activitatea la clasele gimnaziale, precum şi a învăţătorilor şi educatoarelor. Prin cele menţionate, fără a fi neapărat noutăţi, mai ales pentru factorii de decizie, am intenţionat să scoatem în evidenţă un aspect de natură să faciliteze planificarea şi organizarea activităţii practice, prin apropierea acesteia de domeniul teoretic, pe de o parte, iar pe de altă parte, de realităţile existente cu specificul lor.

Extinderea continuă a orizontului pedagogic al învăţătorilor şi perfecţionarea instrumentelor destinate conţinutului procesului instructiv-educativ — plan de învăţămînt, programe, manuale — reprezintă o condiţie esenţială pentru proiectarea pedagogică a secvenţelor de scurtă durată: zi şcolară, lecţie.

Aspectele metodologice privind proiectarea pedagogică a lecţiei la clasele I—IV, aşa cum s-au desprins ele din cercetarea întreprinsă, le vom prezenta într-un studiu următor.

Eficienţa competiţiei în activităţile din grădiniţe

ELENA BUTNĂRESCU
Grădiniţa nr. 210 din Bucureşti

OMUL SOCIETĂŢII CONTEMPORANE este confruntat pe de o parte cu trebuinţa de a depăşi performanţele atinse de el însuşi, precum şi de ceilalţi, iar pe de altă parte cu necesitatea de a depăşi rezultatele obţinute pînă în prezent.
Aceasta înseamnă că, în pregătirea tinerei generaţii se are în vedere formarea ambelor calităţi şi anume: capacitatea de competiţie, de afirmare şi autoafirmare, **cît şi** capacitatea de conlucrare, de ajutor reciproc.

A. Valenţele formative ale activităţilor realizate sub formă de competiţie

Analiza efectuată a modului în care este practicată *competiţia* în grădiniţa de copii ne-a dezvăluit că ea este aplicată în mod sporadic şi cu preponderenţă în *activităţile de educaţie fizică*, fapt pentru care accentul s-a pus mai ales pe stabilirea ierarhiei valorilor individuale în cadrul grupei (care dintre copii aleargă mai repede, care dintre copii sare o distanţă mai mare etc.) sau la alegerea cîştigătorului în cadrul jocurilor didactice (care dintre copii a rezolvat mai repede şi corect sarcina jocului). În acest context este stimulat cu precădere spiritul de emulaţie, dorinţa de cîştig personal, de a obţine cel mai bun loc în ierarhia grupei; în acest caz profită, îndeosebi, copiii dinamici, îndrăzneţi, cu reacţii rapide.

Fără a minimaliza valoarea pe care o are capacitatea de autoafirmare pe plan individual, am conceput activităţi şi situaţii în care competiţia individuală am subordonat-o unor obiective colective, precum şi activităţi în care întrecerea dintre grupuri

a declanșat dorința și nevoia de colaborare pentru a atinge o anumită performanță, fie ea chiar individuală. Am organizat, în acest scop, diferite forme de competiție care să solicite colaborare și ajutor reciproc între copii, apreciind că în acest mod se asigură creșterea eficienței pe plan formativ a întregului proces instructiv-educativ.

În realizarea obiectivelor propuse, *am urmărit:*

— formarea și dezvoltarea acelor însușiri morale și de personalitate necesare condițiilor de muncă în comun (cooperare, atașament față de grup, spirit de echipă, încredere în forțele proprii, inițiativă, spirit de solidaritate, supunere față de hotărîrile grupului etc.);

— realizarea unui permanent schimb de idei, valorificarea în comun a cunoștințelor dobîndite în mod individual de fiecare membru al grupului;

— mărirea coeziunii grupului antrenat în competiție, formarea unor deprinderi simple de organizare și autoorganizare a acțiunilor în cadrul grupului, acceptarea unui conducător din rîndul copiilor;

— creșterea ritmului și tempoului acțiunilor, a dinamismului, a participării lor afective;

— stimularea intensă a creativității individuale și creativității de grup.

B. Locul activităților sub formă de competiție în desfășurarea procesului instructiv-educativ

Pentru a atinge obiectivele enunțate mai sus, am organizat în decursul mai multor ani de activitate la grupa mare, cu loturi diferite de copii, activități variate în care am aplicat atît competiția individuală, competiția între grupuri mici, cît și competiția între două echipe și între grupe diferite.

În cadrul acestor activități am introdus mai multe variante: o singură formă de competiție în cadrul unei activități, combinări de diferite forme de competiție: competiția individuală cu competiția între grupuri mici, competiția între grupuri sau echipe axată pe competiția individuală, competiția pe echipe îmbinată cu competiția pe grupuri mici etc. punînd în prim plan una dintre cele trei forme de competiție și subordonîndu-i cînd uneia, cînd celeilalte forme, astfel încît copiii să fie puși în situația de a găsi independent o soluție, un răspuns la o întrebare, cînd de a se consulta ei între ei, cînd de a coopera pentru rezolvarea problemei.

În organizarea și îmbinarea acestor forme de competiție am acordat o mare atenție modului de alegere a temelor și a probelor de concurs, modului de eșalonare și de îmbinare a formelor de competiție, avînd în vedere gradarea cerințelor și a dificultăților probelor de concurs.

Practicarea îndelungată a competiției, în cadrul procesului instructiv-educativ, a scos în evidență cîteva aspecte semnificative de care am ținut seamă în orice împrejurare. Competiția poate avea loc cu precădere în cadrul activităților de consolidare și verificare; poate fi planificată după ce sîntem siguri că aproape toți copiii și-au însușit cunoștințele, și le-am format deprinderile necesare scopului propus. Am folosit competiția și în cadrul procesului de învățare propriu-zisă, raportată la numeroși factori, dintre care conținutul și complexitatea lui au un rol hotărîtor.

C. Prezentarea unor exemple de activități bazate pe diferite forme de competiție

Am aplicat competiția în toate tipurile de activități din grădiniță, inclusiv în activitățile de educație moral-politică, și patriotică, care în practica curentă n-au cuprins astfel de modalități de antrenare a copiilor.

Am conceput sintetizarea principalelor noțiuni de comportare în spiritul eticii și echității socialiste sub forma unui concurs pe tema: **Fapte bune, fapte rele,** după ce în prealabil am antrenat copiii în 12 activități cu conținut etic (lectură după imagini): **Copiii harnici,** convorbiri. **Cum îmi petrec timpul liber acasă, Cum putem fi de folos în grădiniță și familie,** joc didactic: **Ce e bine, ce e rău,** povestiri create de copii: **O faptă bună,** lecturi, povestiri și memorizări adecvate.

Accentul a fost pus pe competiția între cele două echipe în care a fost împărțită grupa de copii, forțele au fost repartizate astfel încît valoarea fiecărei echipe să fie apropiată de a celeilalte. Fiecare echipă și-a ales un conducător cu rolul de a desemna pe cel care urma să răspundă. Competiția a fost, la rîndul ei, realizată în două momente distincte.

Prima parte a concursului a avut ca punct de plecare descrierea, recunoașterea, interpretarea unui material didactic ilustrativ variat (planșe pentru povestiri, siluete pentru reconstituiri de imagini, medalioane ce redau întîmplări pozitive și negative din viața copiilor). În această parte, echipele au fost reprezentate pe rînd de cîte un copil care urma să rezolve diversele sarcini, succesul individual fiind înregistrat pentru fiecare echipă.

Partea a doua a concursului a cuprins întrecerea între echipe, fără un su-

port concret, sub forma unui chestionar cu următoarele întrebări: Ce înseamnă să faci fapte bune? Cum sînt cei care fac fapte bune? De unde au învățat despre fapte bune? Ce exemple de fapte bune pot să dea?

Pentru a crea o atmosferă cît mai degajată am folosit tehnica asaltului de idei, copiii răspunzînd pe măsură ce se anunțau, fără să existe vreo restricție cu privire la echipa respectivă. Înregistrarea răspunsurilor bune s-a concretizat prin acordarea de recompense, de pildă, o bulină roșie pentru fiecare răspuns bun, centralizarea finală urmînd să hotărască echipa cîștigătoare. O astfel de competiție a stimulat atît emulația individuală cît și pe cea în grup, a presupus lupta pentru un scop comun în sînul fiecărei echipe, și anume de a da răspunsuri cît mai bune pentru a asigura succesul echipei respective.

În cadrul *jocurilor didactice de dezvoltarea vorbirii și comunicării* se ivesc, de asemenea, numeroase posibilități pentru îmbinarea competiției individuale cu competiția între echipe, favorizînd formarea *simțului de răspundere individuală* în strînsă legătură cu *spiritul de solidaritate de echipă*. Astfel, în jocurile didactice **Multe-puține, răspunde repede și bine,** verificarea modului în care copiii și-au însușit diferite cerințe de exprimare corectă (din punct de vedere gramatical) a fost realizată în cadrul unor întreceri între echipe, s-a alternat formularea întrebărilor de către educatoare cu formularea întrebărilor adresate de către o echipă celeilalte, luînd ca punct de plecare exemplul oferit de educatoare. În acest mod a devenit obiect al competiției nu numai găsirea răspunsului corect, dar și rezolvarea corectă a unei probleme: eu spun un cal, tu spune mai mulți...; eu spun multe flori, tu spune... sau eu spun milițian, tu spune ce știi despre milițian. Astfel, la cerința de a forma propoziții în legătură cu cuvîntul milițian, copiii au dat dovadă de inventivitate și spontaneitate, ca de pildă: milițianul leagă cravata unui pionier; milițianul schimbă semaforul; milițianul amendează pe cei ce circulă pe culoarea roșie; milițianul oprește camionul care circulă neregulamentar etc..

Evaluarea rezultatelor s-a realizat prin acordarea fiecărei echipe a unei recompense: un steguleț roșu, o bulină ș.a. Stegulețul era introdus în suportul dinainte repartizat fiecărei echipe. Fiecare membru al echipei dorea să fie cît mai activ, să participe la joc în timpul stabilit de educatoare, să dinamizeze mult concursul. încît să se evite timpii morți.

Formele de competiție le-am aplicat și în alte activități, de pildă, în activitățile matematice. Rezultatele au fost foarte bune atît pe planul determinării nivelului de cunoștințe, cît și pe planul formării multilaterale a personalității copiilor. În activitatea cu tema: **Desenează, în spațiul dat, tot atîtea cercuțe cîte imagini are mulțimea alăturată,** competiția individuală a fost integrată în competiția dintre cele trei grupuri în care au fost repartizați copiii.

În prima parte, verificarea cunoștințelor a impus rezolvarea sarcinilor de către reprezentantul fiecărei echipe, cîștigătoare fiind echipa al cărui reprezentant a fost operativ în alcătuirea scării numerice (fie în șir crescător, fie în șir descrescător). Tot în această parte fiecare echipă a avut de ordonat o mulțime de jucării prin intermediul unui alt reprezentant.

In partea a doua, rezolvarea sarcinilor a impus completarea independentă a fișei individuale, apoi verificarea și autocorectarea ei, cîștigătoare devenind echipa cu cele mai multe fișe corect rezolvate, precum și cu cele mai multe greșeli autocorectate. În acest gen de activități, deși conlucrarea între copii nu este admisă în timpul activității, prezența unui scop comun a declanșat simțul de răspundere față de echipa din care fiecare face parte.

În activitățile artistico-plastice, în activitățile practice, în jocurile de construcții, am aplicat forme competitive între grupuri mici de preșcolari, în care copiii au avut de îndeplinit împreună o anumită lucrare, produsul întrecerii fiind însăși munca lor în grup. În aceste cazuri cîștigătoare sînt grupurile care au știut să colaboreze mai bine, au reușit să acționeze organizat în vederea realizării unei lucrări unice.

În jocul de construcții cu tema: *Să construim orășelul păpușilor* am prezentat inițial trei machete reprezentînd: un cartier de blocuri, un parc de distracții, o arteră de circulație.

Fiecare dintre cele trei echipe și-a ales una din machete. La fiecare masă s-au pus modelele de obiecte după care copiii puteau să se inspire. Astfel, la masa celor care amenajau parcul, au existat modele de: bănci, mese, topogan, balansoar; la masa cu artera de circulație am pus la dispoziția copiilor jucării care prezentau diferite mijloace de locomoție: camion, bicicletă, trotinetă, cărucior, semafor etc., iar la cea cu cartierul de blocuri: jucării care prezentau diferite mijloace de locomoție: camion, bicicletă, trotinetă, cărucior, semafor etc.

După executarea de către fiecare echipă a elementelor adecvate machetei, în partea a doua a activității, am desfășurat un joc comun de construcții, prilej cu care am făcut schimb de piese, copiii au amenajat machetele într-un alt mod, permițîndu-le trecerea obiectelor de la o machetă la alta; de exemplu: băncile, mesele, copacii, trotinetele etc. care se potriveau și la altă machetă. În felul acesta le-am stimulat cooperarea, de unde și dorința de întrecere. Alegerea echipei cîștigătoare s-a făcut numai după ce copiii au folosit construcțiile, încercînd cît de solidă este construcția, corectitudinea înșurubării piuliților și aranjarea corectă a tuturor pieselor.

Dirigintele — factor coordonator al acțiunilor de orientare școlară și profesională

Prof. GEORGETA NEGOESCU
Școala nr. 8 din Ploiești, cu cl. I—VIII

CA PROBLEMĂ EDUCATIVĂ, orientarea elevilor spre profesiunile cele mai potrivite, în raport cu nevoile sociale și posibilitățile lor, constituie una din sarcinile importante ale școlii. Nu e vorba de o campanie, ci de o acțiune complexă, stabilă și durabilă, desfășurată pe întreg parcursul școlarității, încărcată de spiritul responsabilității sociale.

Pornind de la necesitatea realizării sarcinilor trasate învățămîntului de cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român cu privire la pregătirea forței de muncă necesară economiei naționale în cincinalul 1986—1990 și în perspectivă, cadrele didactice de la Școala Nr. 8 din Ploiești, cu clasele I—VIII, se străduiesc să răspundă prin fapte, mobilizîndu-și eforturile pentru realizarea cu succes a orientării școlare și profesionale spre domenii de activitate cerute de societate și potrivite capacităților proprii, precum și gradului de pregătire școlară și profesională.

„*Să acționăm în așa fel* — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu în Raportul la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R. — *încît întregul tineret să aibă o pregătire multilaterală, să poată trece ușor, în raport de cerințele dezvoltării economico-sociale, de la o activitate la alta.*" În acest context, misiunea profesorului-diriginte — ca factor coordonator al orientării școlare și profesionale — este dificilă și complexă.

Se afirmă în mod obișnuit că dirigintele are un rol esențial în munca de orientare a elevilor. Afirmația decurge firesc din însuși specificul muncii dirigintelui. El îi cunoaște cel mai bine pe elevi, în dubla calitate de profesor al clasei și de diriginte, și are numeroase ocazii să-i influențeze și să-i ajute în alegerea școlii și a profesiei.

Pentru mine, fiecare clasă — începînd cu cl. a V-a — constituie în felul ei, cu particularitățile și problemele specifice, o treapta și o etapă necesară, cu posibilități considerabile de a contribui la această importantă acțiune.

În acest scop în anul școlar 1983/1984 și trimestrele I, II, ale anului școlar 1984/1985, la cl. a VIII-a B, am desfășurat activități ce au vizat cunoașterea elevilor, educarea intereselor, aspirațiilor și aptitudinilor, informarea lor școlară și profesională, îndrumarea în alegerea școlii și a profesiunii, colaborarea cu profesorii clasei, cu organizația de pionieri și familia. Fără o bună cunoaștere a elevilor nu se poate vorbi despre o justă orientare profesională.

Pentru cunoașterea lor am folosit: chestionarele de interes și de opțiune; autocaracterizări orale și scrise; caracterizările reciproce făcute de elevi; convorbiri individuale cu elevii și părinții; discuții colective în clasă pe teme de orientare; observarea elevilor în activitățile în afara clasei și a școlii.

Cunoașterea prin chestionare — în legătură cu interesele și aspirațiile profesionale, succesele și dificultățile la învățătură, activitățile preferate în timpul liber, atitudinea față de muncă și de profesie, motivația opțiunilor, părerea despre calitățile sau defectele proprii — a fost începută în cl. a VII-a și repetată în trim. I al cl. a VIII-a, pentru a stabili punctul de plecare al acțiunilor educative și a urmări schimbările intervenite ulterior.

Iată *cîteva întrebări date în cl. a VII-a*, anul școlar 1983/1984:

1) Care sînt obiectele tale preferate? Motivează preferințele.

2) La ce obiecte întîmpini greutăți și nu dai randamentul maxim? De ce?

3) Te preocupă alegerea viitoarei profesiuni? Pentru ce liceu și profil optezi? Da? Nu? Motivarea.

4) Părinții au discutat cu tine alegerea viitoarei profesiuni? (liceu, profil)

5) Preferințele coincid sau nu cu cele ale părinților?

Iată și un alt *chestionar dat anul acesta* la clasa a VIII-a, în trim. *I*;

1) Ce dorești să devii?

2) De ce ai ales această profesie?

3) De cînd manifești această dorință?

4) Există cineva care se împotrivește dorinței tale?

5) Ce cunoști despre profesiunea către care dorești să te îndrepți?

6) Afară de dorința ta profesională ce interese și înclinații ai?

7) În ce măsură acestea te-ar pune în dilemă?

8) Ținînd seamă de aceste fapte, unde vei urma prima treaptă liceală?

Din răspunsurile date am desprins și trăsăturile de caracter, nivel de cultură, aspirații. Toate acestea constituind puncte de pornire în munca de orientare școlară. Analizînd aspirațiile profesionale exprimate de cei 39 de elevi ai clasei, am constatat că sînt entuziaști, însuflețiți de gînduri sincere de a fi folositori patriei prin munca lor, marea majoritate exprimîndu-și dorința de a îmbrățișa profesiuni care necesită studii superioare.

Privind motivația opțiunii, răspunsurile primite au fost vagi și nesatisfăcătoare, lipsite de soliditate. Am discutat cu elevii acest lucru, dîndu-le unele indicații referitoare la rezultatele la învățătură, la olimpiade, la concursurile artistice, tehnice, științifice, la necesitatea cunoașterii calităților și defectelor proprii; necesitatea cunoașterii specificului și a cerințelor diferitelor școli și profesiuni. Pornind de la această realitate am discutat la orele de dirigenție teme în care am urmărit cunoașterea personalității elevului; iată cîteva: „Cine sînt eu?" „Calitățile și defectele mele"; „Să te cunoști bine, cerință importantă a opțiunii profesionale"; „Calitățile mele și profesiunea pentru care *mă socotesc* mai potrivit".

De asemenea, am dezbătut cu clasa teme care au vizat direct *obiective de orientare școlară și profesională* ca:

„Locul profesiunii în viața omului" (cl. a VII-a); „Orice profesie necesită o temeinică pregătire" (cl. a VII-a); „Dragostea pentru profesie—condiția succesului în muncă (cl. a VII-a); „Criterii de alegere a profesiunii" (cl. a VIII-a); „Idealul meu de viață—om util societății" (cl. a VIII-a); „Alegerea profesiunii— moment important pentru viitorul nostru (cl. a VIII-a).

Cu ocazia acestor discuții am putut constata și înregistra preocupările unor elevi și concordanța sau lipsa de concordanță între opțiunile formulate și activitățile din timpul liber, între aspirațiile mărturisite și posibilitățile manifestate în școală sau în afara ei. M-au interesat întotdeauna mai ales două categorii de elevi, pe care am căutat să-i atrag în discuții: *cei decișI*, cu o motivație sau o autocunoaștere relativ bună, cu preocupări interesante, și utile în timpul liber, de la care puteau învăța alți elevi și *cei cu preferințe neconturate*, cu motivații superficiale și preocupări nesemnificative, care aveau nevoie de ajutor.

În problema orientării școlare și profesionale, am folosit, de asemenea, cu succes convorbirile individuale. Este cadrul în care recomandările pe care le-am făcut au avut o adresă precisă, au putut răspunde intereselor mai intime și mai concrete ale fiecăruia. Ceea ce nu se discută ușor în public, se poate relata uneori fără ezitări, într-o ambianță mai intimă. Condiția principală a succesului este tactul profesorului-diriginte, capacitatea lui de a se apropia de elevi, de a le *cîștiga încrederea*.

La unele ore de dirigenție, tot în scopul capacității de autocunoaștere, am folosit și procedeul autocaracterizărilor și caracterizărilor reciproce făcute de elevi, procedee *binecunoscute* și *recomandate* ca *utile în literatura psihologică* și pedagogică, dar neglijată adesea de practica școlară. Am remarcat că elevii din clasele mai mici se autoanalizează cu mai mult curaj și sinceritate în fața colectivului clasei, care ia atitudine fermă împotriva autoaprecierilor false. La clasele VII-VIII am recurs la autocaracterizări scrise; elevii din aceste clase nu s-au arătat prea dispuși să-și prezinte părerile despre persoana proprie în fața clasei, făcînd anumite aprecieri în scris, cu mențiunea de a se păstra discreția. Iată cîteva exemple de autocaracterizări:

Eleva L.L. scrie: „Fiecare om are calități și defecte. Calitățile mele sînt dominate de sinceritate și dreptate. Mă străduiesc să fiu o bună colegă și prietenă, avînd o fire sociabilă și împărțind în jurul meu voie bună și cascade de rîs. Sînt puțin egoistă, puțin îngîmfată, uneori îmi lipsește voința."

Elevul C.V. afirmă: „Am foarte multă putere de muncă, dar nu o utilizez în totalitate. Uneori ascund adevărul, fără motiv. În timpul liber îmi place să visez, să meditez".

Eleva M.C. — foarte severă cu ea însăși — arată: „Am foarte puține calități și desigur multe defecte. Sînt împrăștiată, zăpăcită, lipsită de personalitate".

Elevul M.D. „Sînt impulsiv, încăpățînat, rău, detest nedreptatea, iubesc viața dură — deci voi deveni marinar."

Am analizat minuțios și am clasificat pe categorii toate răspunsurile, am apreciat calitatea autocaracterizărilor, menționînd elevii care au dovedit că se cunosc mai bine, prin seriozitatea și subtilitatea analizei. Am subliniat contradicția dintre unele autoaprecieri și situația școlară cunoscută de toți.

În acest ultim caz, elevii respectivi au fost invitați să-și motiveze afirmațiile. S-au ocolit

însă cu grijă problemele care i-ar fi stînjenit pe unii elevi referitoare la sănătatea lor, la conflictele familiale, care explicau o conduită. Am folosit cu succes și procedeul caracterizărilor reciproce, unde elevii cu mai multă îndrăzneală au prezentat calitățile și mai ales defectele colegilor.

Elevul A.M. scrie despre colega sa de bancă G.C.: „nu-i place munca, este cicălitoare, îi place să pună multe întrebări. Dorește să cunoască cît mai mult despre alte persoane. Promite, dar nu se ține de cuvînt."

Eleva S.A. are numai cuvinte de laudă la adresa colegului I.D.: „Un elev serios, disciplinat, cu rezultate bune la învățătură, sportiv de performanță și cu un comportament exemplar în colectiv."

Elevul M.D. remarcă că S.S. colega lui de bancă este: „impulsivă, rea, încrezută, își privește colegii de sus."

Acestea au fost cîteva aprecieri; mi-au fost foarte utile în munca de orientare școlară.

Privind metodele și mijloacele de informare, care permit cunoașterea școlilor și profesiunilor, am folosit și eu, ca și ceilalți colegi: monografiile profesionale; filme didactice, diafilme și diapozitive care prezintă procese de muncă și profesiuni; întîlniri cu foști elevi ai școlii; întîlniri cu reprezentanții unor profesiuni; discutarea unor emisiuni de radio și televiziune pe teme de orientare școlară și profesională; discutarea unor cărți despre viața și opera unor personalități din domeniul artei, științei; alcătuirea unor albume cu imagini din diferite profesiuni; vizite la muzee și expoziții tehnice; vizite în întreprinderi și școli profesionale, licee industriale.

Așa au fost vizitele la Liceul Teleajen, Liceul Industrial Nr. 4. „I.C.I.L.", „Cablul Românesc", Uzinele „1 Mai Ploiești" și „Dorobanțul", unde elevii au avut posibilitatea să vadă procesul de producție în plină desfășurare.

Întîlnirea organizată cu 6 elevi din clasa a XII-a (foști elevi ai școlii) de la Liceul „Mihai Viteazul", Liceul „I.L. Caragiale" Liceul Industrial Nr 2, Liceul Industrial Nr. 4, Liceul „C.D. Gherea", precum și cu ingineri specialiști în petrochimie a fost bine primită. Invitații și-au motivat alegerea, punînd accentul pe orientarea lor în acest sens încă din clasele de gimnaziu și pe necesitatea unei preocupări permanente pentru studiu. Întrebările puse de elevi invitaților, în legătură cu specificul liceului și al profesiei, au pus în evidență valoarea instructivă și educativă a momentului.

În activitatea mea ca diriginte la cls. a VIII-a am încurajat și îndrumat dorința de documentare independentă și autoinformare a elevilor. Această manieră de lucru stimulează dezvoltarea intereselor și sporește spiritul de răspundere al elevilor, dîndu-le sentimentul că-și proiectează singuri viitorul profesional.

Un alt aspect important în orientarea școlară și profesională îl constituie colaborarea dirigintelui cu profesorii, colaborare necesară pentru întregul proces de educație. O cunoaștere obiectivă a elevilor nu poate fi realizată fără ajutorul tuturor profesorilor clasei, care completează și uneori corectează opinia pe care și-a formulat-o diriginte despre elevi. Acționînd separat, profesorii, inclusiv dirigintele, realizează o cunoaștere parțială, fragmentată a elevilor. Mai mult decît atît observațiile și aprecierile profesorilor pot fi contradictorii, deoarece performanțele și comportarea elevilor sînt diferite de la un obiect la altul. Cunoașterea unilaterală este, inevitabil, o cunoaștere falsă.

De asemenea, pentru a se putea realiza cu succes orientarea școlară și profesională a elevilor am obținut și sprijinul organizației de pionieri, U.T.C. și al familiei.

Se înțelege că în munca mea ca diriginte la cls. a VIII-a B, în problema orientării școlare și profesionale, m-am lovit de greutăți, am avut lipsuri, răbdarea mi-a fost pusă de multe ori la încercare. Cu tenacitate, tact și răbdare am folosit toată gama mijloacelor de informare profesională a elevilor, am studiat cele mai recente cercetări psihopedagogice. Sper că roadele acestei munci îmi vor răsplăti eforturile depuse, oferindu-mi bucuria sarcinii îndeplinite.

Planificarea—cerință în pregătirea multilaterală a absolvenților

Prof. ing. dr. EUGENIA BALAȘA
Inspector de specialitate la Inspectoratul Școlar al municipiului București

CREAREA UNEI ECONOMII MODERNE, bazată pe aplicarea largă a celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii în toate domeniile de activitate, asigurarea progresului rapid al întregii noastre societăți sînt indisolubil legate de pregătirea în mod corespunzător a forței de muncă, de organizarea în mod științific a producției în toate verigile economiei naționale.

În raportul la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta că trebuie „să acționăm în așa fel încît întregul tineret să aibă o pregătire multilaterală, să poată trece ușor, în raport de cerințele dezvoltării economico-sociale, de la o activitate la alta."

În prezent, cînd știința devine o forță de producție nemijlocită, cînd creațiile științifice și tehnice cunosc o dezvoltare explozivă — nivelul, ritmul și amploarea dezvoltării economice a unei țări, valorificarea optimă a bogățiilor ei naturale, sporirea avuției naționale, gradul ei de prosperitate și civilizație depind din ce în ce mai mult de calitatea resurselor umane de muncă, de utilizarea lor rațională. Deci, fără a neglija sau micșora importanța investițiilor materiale, se impune a fi subliniat rolul decisiv al forței de muncă, ca factor esențial al dezvoltării economice în conducerea progresului tehnic modern.

În acest articol ne ocupăm de pregătirea forței de muncă *prin liceele de construcții*, prezentînd modalități prin care absolvenții să se poată integra rapid în producție, iar produsul activității lor, ce dăinuie peste ani, să-i ateste cu calificativ foarte bun. În fața cadrelor didactice din aceste școli se pun noi probleme care țin seama de schimbările produse în sectorul de construcții-montaj.

Conform directivelor Congresului al XIII-lea al P.C.R., volumul construcțiilor — în cadrul economiei naționale — se va menține cel puțin la același nivel și în viitor. Constructorilor le revine sarcina de a realiza o gamă foarte variată de lucrări: de la ameliorarea sau reconstruirea fondului existent de construcții de tot felul (civile, industriale, inginerești etc.), pînă la construirea de mari platforme industriale complexe, a unor noi așezări urbane, sau realizarea de obiecte imediate, ca de exemplu: uzine atomoelectrice, platforme marine de foraj, cuptoare solare, construcții subacvatice, căi aeriene pentru transportul rapid, suspendat, și altele.

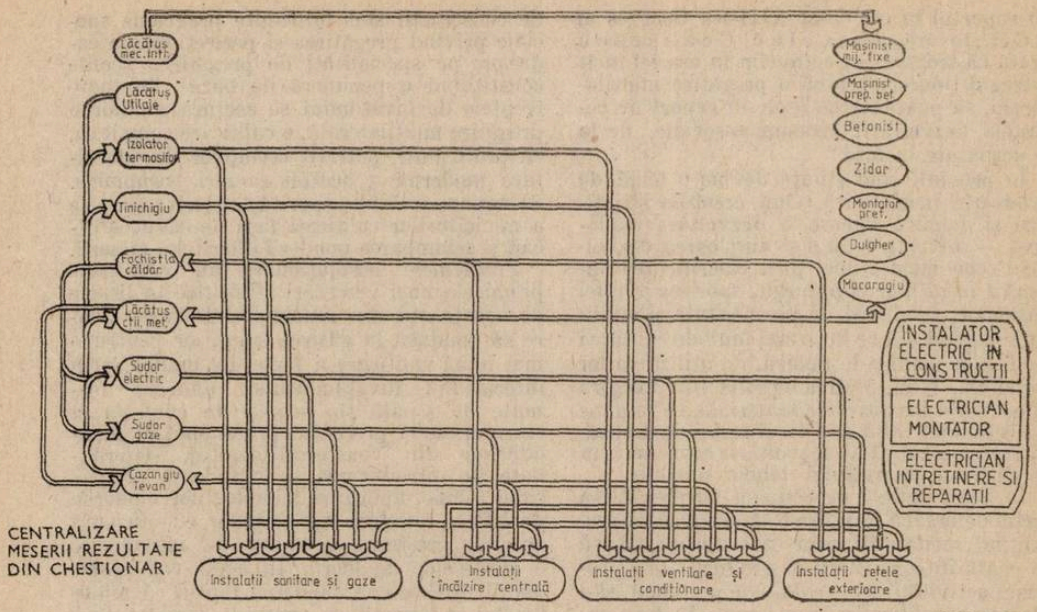
Odată cu sporirea considerabilă a volumului de construcții se manifestă, în ultimii ani, într-o măsură tot mai accentuată, tendința trecerii activității de construcții de la meșteșug la industrie. Această trecere este marcată printr-o deplasare a unui important volum de muncă de pe șantiere în fabrici unde se produc elemente și părți componente ale construcțiilor, avînd dimensiuni și grad de echipare — finisare mereu sporite, activitatea de pe șantiere rezumîndu-se din ce în ce mai mult la operații mecanizate de montaj.

Potrivit estimărilor, procesul de industrializare a lucrărilor de construcții va continua și se va accentua în viitor, ștergînd într-o măsură crescîndă deosebirile esențiale între activitatea de construcții și cea din industria propriu-zisă.

Prezentînd astfel realitatea cerințelor din construcții, o atenție deosebită se va acorda și pregătirii cadrelor care urmează să răspundă acestor cerințe. În fiecare antrepriză de construcții sînt întocmite programe speciale privind pregătirea și perfecționarea cadrelor, pe specialități de pregătire, școlile constituind o pepinieră de bază. Pe toate treptele de învățămînt se asigură elevilor o pregătire multilaterală, o calificare complexă, cu profil larg, potrivit cerințelor de dezvoltare modernă a acestei ramuri economice. Se impune o atenție sporită creșterii numerice a muncitorilor calificați față de cei necalificați și schimbarea ponderii diferitelor meserii.

Problemele nesoluționate au constituit premisele unei cercetări științifice în liceele de construcții din municipiul București, care să conducă la găsirea soluțiilor pentru o mai bună calificare a forței de muncă, prin intermediul învățămîntului. Cadrele formate de școală țin seama de evoluția și transformarea profilului profesional al muncitorilor din construcții-montaj, determinate de introducerea și extinderea progresului tehnic, aplicarea tehnologiilor moderne de lucru, folosirea materialelor cu eficiență sporită, creșterea gradului de mecanizare a proceselor de lucru. În acest caz absolvenții urmează să cunoască faptul că multe lucrări și operații au conținut complet nou, a căror realizare presupune din partea muncitorilor cunoștințe și experiență corespunzătoare, diferită de cunoștințele și experiența specifică meseriilor existente. Se conturează astfel numeroase meserii cu profil propriu, complet diferit de cel al meseriilor tradiționale din construcții. În același timp, se ține seama de sporirea complexității profilului profesional și la meseriile tradiționale ce decurg din aspectele și fenomenele industrializării lucrărilor de construcții și care se integrează în coordonatele evoluției transformărilor ramurii de construcții-montaj.

Din cercetare a rezultat că actualul nomenclator de meserii prevede meserii simple care nu pot asigura mobilitatea profesională a muncitorilor. Dar situația concretă din construcții solicită întrepătrunderea unor operații ce se efectuează de muncitorii diferitelor meserii, obligă pe fiecare muncitor să posede cunoștințe și din domeniul celorlalte meserii (de care este legat în procesul tehnologic, al execuției). Aceasta, datorită faptului că, multe din lucrările care în trecut se efectuau manual și astăzi se execută mecanizat impun ca pregătirea muncitorilor constructori să cuprindă și cunoștințe despre utilajele cu care lucrează. De exemplu, mecanicii conducători de utilaje sînt pregătiți în liceu încît cunosc tehnologia lucrărilor pe care le deservesc, deci au un profil cît mai larg de pregătire. Numai astfel lucrătorii din construcții-montaj se pot integra eficient în complexul proces de producție în șantiere. La multe lucrări de pe șantierele de construcții, una din căile de sporire a productivității muncii este tocmai efectuarea mai multor operații de către același muncitor, ceea ce implică policalificarea sa. Policalificarea sau calificarea com-

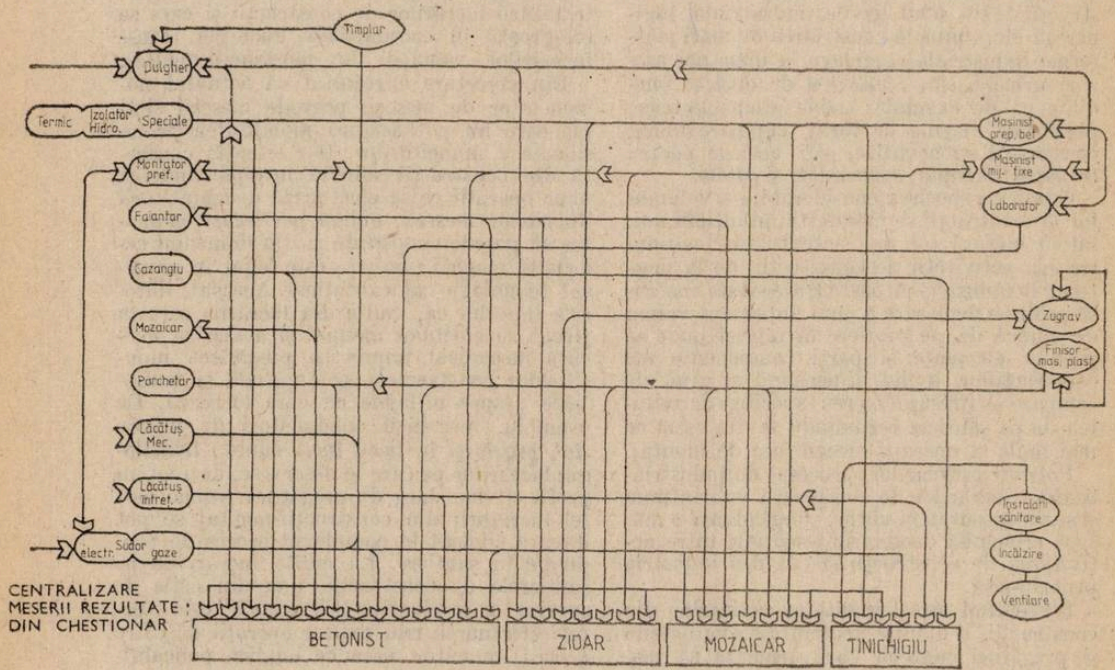


ANEXA 1

plexă dă astfel posibilitatea muncitorului din construcții-montaj să devină mai mobil față de nevoile șantierului, influențînd totodată permanentizarea lui în aceeași antrepriză de construcții. De asemenea, policalificarea muncitorilor favorizează unele necesități privind o mai bună organizare a activității, ca, de exemplu: extinderea muncii în brigăzi complexe, optimizarea curbei necesarului forței de muncă, constanța efectivelor de muncitori, bune rezultate ale acordului global și altele.

În urma concluziilor desprinse din studii și cercetări, pe baza experimentului între-

ANEXA 2



prins în „șantier-școală", reglării și optimizării unor procese de organizare și desfășurare a practicii productive, s-au găsit soluții pentru pregătirea complexă a viitorilor muncitori, pe care le redăm în următoarele modele (pentru meserii din domeniul construcțiilor și din domeniul instalațiilor), a se vedea **anexele** nr. 1 și nr. 2.

Modelele sînt viabile datorită numărului de ore prevăzute în planul de învățămînt pentru disciplinele de specialitate și instruire practică, pe de o parte, precum și pregătirea fundamentală și de cultură generală de care beneficiază elevii învățămîntului nostru, pe de altă parte. Elevii nu mai execută mecanic diversele operații: noțiunile tehnologice sînt abordate interdisciplinar, punîndu-se accent pe cunoștințele de matematică, fizică, chimie, biologie, traduceri din literatura de specialitate, noțiuni de economie politică și altele.

În același timp este de menționat că activitatea desfășurată, conform programelor școlare de practică, în vigoare, stabilește criterii științifice în normarea zilnică a activității, în executarea unor lucrări de categorii diferite — într-o gamă largă de produse pe baza unor fișe tehnologice de lucru — cu mare exigență din punct de vedere al calității produselor, ceea ce asigură o bună pregătire a forței de muncă.

Elevii antrenați în experimentul desfășurat de noi au fost integrați în procesele de producție ale antreprizelor de construcții, de la care au contractat lucrări, iar autogestiunea, autoconducerea și-au spus un cuvînt hotărîtor. În acest fel practica s-a găsit într-un proces de muncă economică (realizîndu-se și gîndirea economică și muncitorească a elevilor), iar elevii s-au simțit într-un mediu fizic, social și real al producției de bunuri materiale, dezvoltîndu-se și comportamentul specific muncii în colectiv și pentru colectiv, spiritul de solidaritate și devotament, receptivitate, simțul datoriei, al disciplinei — care se vor manifesta la viitorul lor loc de muncă.

Întrucît planul de învățămînt pentru profilul construcții, precum și programele școlare favorizează o pregătire în profil larg depinde de noi, cadrele didactice și maiștri instructori să organizăm și să desfășurăm o pregătire temeinică a viitoarelor cadre de constructori. Trebuie însușite cu temeinicie prevederile documentelor celui de-al XIII-lea Congres al P.C.R. care direcționează activitatea acestui sector pe baza unor tehnologii moderne, eficiente și de mare randament, care vor contribui la ridicarea nivelului de trai al populației.

Acest criteriu de evaluare, introdus pentru prima dată în activitățile din grădiniță a determinat surprize pentru unele echipe, în sensul că deși au terminat mai repede construcția, avînd piese care nu puteau fi utilizate în joc, a fost necesară refacerea machetei și astfel au pierdut întîietatea dobîndită inițial prin rapiditatea execuției. Valențele formative ale activităților realizate sub formă de competiție au stimulat emulația individuală cît și cea de grup, copiii s-au întrecut în răspunsuri pentru asigurarea succesului echipei din care au făcut parte.

În general, criteriul de stabilire a răspunsurilor, a lucrărilor a avut în vedere întotdeauna evidențierea răspunsurilor, a măsurilor și a formelor de colaborare și organizare a muncii în grup în cursul activității, fapt care a determinat deplasarea accentului spre găsirea formelor de activitate în comun, de manifestare a dorinței de a se întrece între ei, într-o atmosferă de colaborare, de ajutor reciproc și de cooperare. În acest mod au fost atenuate unele tendințe de individualism, dorința de dominare, este vorba de acei copii cu performanțe superioare, cu aptitudini și îndemînări deosebite față de nivelul mediu.

Vastă problematică internațională pentru tineret

(Urmare din pag. 34)

grese ,conferințe și alte manifestări internaționale de tineret).

De un real interes este prezentarea unor date despre *bazele militare pe teritorii străine, blocuri militare, cursa înarmărilor, dezarmarea, răspunderea internațională pentru crima de agresiune* ș.a. din capitolul „Securitate, dezarmare, pace".

În volum, un spațiu corespunzător este afectat procesului de eliberare națională și de formare a unor state independente, punîndu-se în atenția cititorului termeni ca *apartheid, mișcare de eliberare națională, neocolonialism, teritorii neautonome, războiul de eliberare națională* ș.a.

După o documentată prezentare a Terrei, a resurselor și a marilor ei preocupări (de la *resursele energetice* la *alfabetizare* și de la *mediul ambiant* la *populația globului)* se dezbate, în perspectiva concepției tovarășului Nicolae Ceaușescu, *noua ordine economică internațională*, cu un subcapitol dedicat tineretului în raport cu cerințele noii ordini economice internaționale.

Mica enciclopedie de relații internaționale pentru tineret cuprinde un important volum de cunoștințe în legătură cu *drepturile omului în lumea contemporană*, cu *dreptul internațional*, precum și în legătură cu O.N.U. și organismele sale.

Cercetătorii din domeniul problematicii tineretului beneficiază de un capitol dedicat *cercetării științifice* atît în privința condițiilor psihosociale ale tineretului (vezi și „Tipologii social-politice ale tineretului contemporan") și orientărilor socio-politice în rîndul tineretului, cît și în ceea ce privește confruntarea tineretului cu problemele lumii contemporane și cercetarea acestora.

Cu capitolul dedicat *istoriei relațiilor internaționale* contemporane și unele *aspecte istorice ale mișcării de tineret și studenți*, (precum și cu un bogat *indice tematic)* se încheie un volum care se va situa, de bună seamă, printre cele mai valoroase apariții editoriale ale acestui An Internațional al Tineretului.

DEZBATERE

Direcţii şi modalităţi de aplicare a interdisciplinarităţii în ştiinţele educaţiei

Conf. univ. dr. TIBERIU CĂLIMAN

DACĂ eficienţa interdisciplinarităţii este unanim recunoscută, direcţiile şi modalităţile ei practice de aplicare prezintă, deocamdată, o firească varietate de opinii şi soluţii. Raportînd acest fapt la actualitatea şi năzuinţele învăţămîntului nostru, încercăm, în cele ce urmează, să reliefăm cîteva dintre direcţiile şi modalităţile principale de acţiune ale interdisciplinarităţii în ştiinţele educaţiei. În evidenţierea acestora, ne sprijinim pe ideea că „nu există disciplină privilegiată care să aibă dreptul să le judece pe celelalte", că „nici una nu este la comanda, nici la remorca celeilalte, ci fiecare capătă sens numai prin celelalte" [1, p. 39].

I. Ca oricare alt principiu didactic — sau, prin extensie, de educaţie — interdisciplinaritatea, „ca modalitate nouă de gîndire şi acţiune" [4, p. 388] vizează eficienţa. Direcţiile şi căile generale în şi prin care ea acţionează sînt însă dependente de conţinutul şi caracteristicile fiecărui obiect de studiu şi de posibilităţile concrete pe care acesta le are la un moment dat în direcţia corelării şi integrării cunoştinţelor sale cu cele dobîndite de cursanţi la alte discipline de învăţămînt. În acest sens, pentru pedagogie sau pentru ştiinţele educaţiei, în ansamblul lor, cîteva particularităţi ni se par favorizante.

A. Complexitatea şi dinamica educaţiei, ca fenomen social, a impus pedagogiei, încă din etapa constituirii sale ca ştiinţă, o largă corelare şi o riguroasă delimitare — în plan orizontal şi vertical — a domeniului şi obiectivelor sale de cercetare, în raport de toate celelalte ştiinţe. Între timp, pe măsura dezvoltării ştiinţei în general şi a ştiinţelor sociale în special, acest proces de integrare şi de diferenţiere a ştiinţei, inclusiv a pedagogiei, s-a lărgit şi intensificat continuu, el devenind astăzi o condiţie esenţială a realizării progresului în ştiinţă şi în om. Astfel, *în cadrul pedagogiei au apărut mereu noi ramuri, cu un grad sporit de specificitate, ceea ce a condus la cristalizarea unui sistem al ştiinţelor educaţiei sau pedagogice, al cărui obiect are caracter pluridisciplinar.*

B. Prin specificul şi dinamica domeniului său propriu de cunoaştere — educaţia — pedagogia investighează un fenomen de o complexitate greu egalabilă. Mai ales că educaţia este studiată, ca fenomen formativ, în interdependenţa sa multiplă cu toate celelalte fenomene care asigură înţelegerea şi evoluţia unitară a omului ca fiinţă bio-psiho-socială şi culturală, pe diferitele sale etape de dezvoltare, în perspectiva realizării tipului de personalitate specific unui anumit moment istoric dat. Ca atare, *cercetarea eficientă a fenomenului educativ a necesitat demersuri interdisciplinare.*

C. În plan praxiologic, ca ştiinţă implicată direct în perfecţionarea procesului formării unui anumit tip de personalitate, *eficienţa pedagogiei este întotdeauna condiţionată de cunoaşterea temeinică a direcţiei ponderii şi a nivelului de acţiune a tuturor celorlalţi factori bio-psiho-sociali.* Numai astfel acţiunea sa — educaţia — ca factor coordonator, poate şi trebuie, după caz, fie să-i coreleze, completeze şi valorifice, fie să le schimbe direcţia, să le diminueze sau să le estompeze influenţa.

D. Ca disciplină de învăţămînt, pedagogiei îi revine rolul principal, în unele situaţii aproape unic, de a asigura elevilor şi studenţilor înţelegerea şi interpretarea corectă a tuturor aspectelor şi relaţiilor specifice fenomenului educativ, implicit a interdependenţelor acestuia cu celelalte fenomene biologice şi sociale, astfel încît, în final, acestora să le fie cristalizate concepţii şi convingeri clare şi durabile asupra locului şi rolului educatorilor în societate, a varietăţii şi interferenţei factorilor pe care ei trebuie să îi cunoască şi pe care trebuie să-şi susţină acţiunea lor educativă, cît şi a strategiilor pe care se pot baza în corelarea şi valorificarea lor optimă.

Aşadar, atît în cadrul propriului său proces de cercetare — ca ştiinţă — cît şi în procesul de învăţămînt — ca obiect de studiu — *pedagogia impune cercetătorului sau profesorului o permanentă conectare şi raportare a obiectului său de investigare sau de predare*

cu toate celelalte ştiinţe şi respectiv discipline de învăţămînt, tocmai pentru a-şi asigura specificitatea, eficienţa şi relativa sa autonomie şi pentru a se face explicită şi utilă celor cărora se adresează. Firesc, datorită complexităţii şi varietăţii domeniilor şi aspectelor pe care pedagogia le studiază, a caracterului său pluridisciplinar, amploarea şi nivelul interconditionărilor sale cu celelalte ştiinţe sau obiecte de studiu diferă, fie în raport de gradul contingenţei problematicii ei cu anumite ştiinţe, fie pentru al doilea caz, în funcţie de treapta de învăţămînt şi nivelul pregătirii cursanţilor.

II. *A.* O direcţie principală de realizare a interdisciplinarităţii la nivelul ştiinţelor educaţiei credem că o reprezintă *corelarea şi sintetizarea conţinuturilor, a informaţiilor dintre ramurile pe care ele le reprezintă*, la un moment dat, *într-o anumită treaptă de învăţămînt*, adică a acelor obiecte care în prezent se predau monodisciplinar, dar care au *acelaşi obiectiv* — pregătirea viitorului educator (profesor, învăţător, educatoare). În acest sens, referindu-ne la învăţămîntul universitar pedagogic, analiza atentă, în perspectivă interdisciplinară, a programelor, manualelor şi cursurilor de pedagogie şcolară, psihologie şcolară şi metodica specialităţii sau metodicile specialităţilor oferă largi şi eficiente posibilităţi pentru asigurarea unei pregătiri fundamentale, unitare şi complete a viitorului profesor, atît prin evidenţierea interpătrunderii organice dintre ele, cît şi prin eliminarea paralelismelor sau a reluărilor teoretice pe care fiecare le mai păstrează. Astfel de reconsiderări şi sinteze s-ar impune, spre exemplu, între conţinutul unor teme de psihologia învăţării şi cele de didactică, între unele subteme de psihologia copilului şi capitolul din pedagogie referitor la rolul educaţiei în formarea personalităţii, între elementele de psihologia educaţiei şi cele incluse în programa de pedagogie la capitolul educaţia morală etc., precum şi multe dintre subtemele de didactică generală şi cele ale metodicilor de specialitate. De asemenea, viziunea interdisciplinară ar favoriza ca alte teme, tratate în prezent numai din unghiul de vedere al uneia dintre ramurile pedagogiei mai susmenţionate — deci unilateral — să poată fi privite, tratate şi înţelese în întreaga lor dinamică şi complexitate. Printre acestea, avem în vedere orientarea şcolară şi profesională, organizarea raţională a muncii şi odihnei şcolarului, clasa ca grup social, prevenirea rămînerii în urmă la învăţătură şi asigurarea succesului şcolar ş.a. Această restructurare şi reintegrare a conţinutului celor trei programe de învăţămînt (manuale, cursuri) într-o concepţie interdisciplinară trebuie apreciată nu doar sub aspectul efectului ei imediat — ca o cale de stimulare şi asigurare sistematică şi profundă a interpătrunderilor şi convergenţelor lor teoretice şi aplicative — ci, mai ales, a efectului lor formativ depărtat, esenţial, adică facilitarea intensificării procesului de cristalizare a unei concepţii cuprinzătoare asupra locului şi rolului educatorului în societate şi în şcoală şi a varietăţii situaţiilor în care el poate să acţioneze şi a diversităţii factorilor pe care trebuie să-i cunoască şi să-i coreleze pentru a obţine eficienţa scontată.

B. Firesc, integrarea conţinuturilor celor trei discipline de învăţămînt ar necesita modificări în titulatura cursului, cît şi în organizarea şi structura acestuia. Pentru primul aspect, cursul interdisciplinar ar putea prelua denumirea celui dat la activitatea de perfecţionare — Probleme de pedagogie şi psihologie şcolară — sau, prin simpla juxtapunere, denumirile celor trei discipline, sau o altă denumire cu caracter generic. Un meritoriu precedent de acest fel există în învăţămîntul superior tehnic, unde cursul poartă denumirea de Pedagogie şi metodică. Pe plan organizatoric, cursul ar produce o primă schimbare esenţială prin faptul că ar impune trecerea de la predarea monodisciplinară şi paralelă a conţinuturilor celor trei obiecte de studiu (semestrul V — Psihologia şcolară şi Metodica sau metodicile de specialitate, semestrele V şi VI — Pedagogie şcolară), la predarea problematicii lor într-o nouă structură şi ordine, mult mai apropiate de cerinţele fundamentale ale didacticii contemporane şi de obiectivele formative ale învăţămîntului universitar pedagogic. A doua modificare care s-ar impune se referă la predarea cursului începînd din semestrul al III-lea (sem. I anul II) şi continuînd în semestrele IV şi V, fără a schimba, pe ansamblu, numărul total al orelor de predare şi seminarizare repartizat în prezent acestor obiecte (104 ore de curs şi 26 ore de seminar). Verificarea şi evaluarea pregătirii studenţilor s-ar putea realiza în două sau trei etape — ultima fiind examenul — de către toţi cei trei specialişti (psiholog, pedagog, metodist sau metodişti).

C. Prin aplicarea interdisciplinarităţii în predarea problemelor de pedagogie, psihologie şcolară şi metodică şi prin eşalonarea acestui curs pe parcursul celor trei semestre, s-ar lărgi şi îmbogăţi substanţial valoarea formativă a modulelor de practică pedagogică şi, implicit, s-ar stimula într-o mult mai mare măsură studentului capacităţile de corelare şi interferare a cunoştinţelor teoretice din domenii variate (psihopedagogice, metodice, de strictă specialitate, politico-ideologice etc.), în scopul rezolvării multiplelor şi diferitelor probleme pe care, treptat, practica pedagogică i le solicită. Mai ales că şi actualele reglementări ale M.E.I. se dovedesc judicioase, ele stabilind ca la facultăţile cu profil didactic (din anul al II-lea), toate modulele să fie afectate practicii pedagogice. Corelînd aceste două aspecte — predarea interdisciplinară a ştiin-

ţelor educaţiei începînd cu sem. III şi asigurarea unui conţinut psihopedagogic modulelor de practică pedagogică din anul al II-lea — se creează premise dintre cele mai favorabile pentru ca studentul să poată lua contact mult mai din timp şi în cunoştinţă de cauză cu şcoala şi cu problemele specifice de muncă din cadrul acesteia; se realizează condiţii optime pentru completarea, corelarea şi integrarea informaţiei lui teoretice şi pentru alternarea acesteia şi valorificarea ei în raport de exigenţa mereu crescîndă ce se manifestă asupra sa de către formatori, cît şi de varietatea situaţiilor educative în care el trebuie să se implice şi cărora trebuie să le asigure eficienţă. Aici, în practica pedagogică, poate mai mult decît în oricare altă formă de activitate didactică, selecţia, corelarea şi sinteza a tot ceea ce studentul a dobîndit la cele mai diferite discipline — de specialitate, psihopedagogice şi politico-ideologice — capătă un grad superior de solicitare, complexitate şi creativitate, iar conţinutul lor are un pregnant caracter interdisciplinar. De asemenea, nu trebuie omis nici faptul că de multe ori din această confruntare directă cu practica, cu realităţile procesului instructiv-educativ, studentului i se declanşează şi cultivă nu numai puternice convingeri şi atitudini profesionale, dar şi reale interese pentru cunoaşterea şi cercetarea riguroasă a unor probleme şcolare sau extraşcolare care, prin natura lor, implică o abordare interdisciplinară. Stimularea acestor interese şi aptitudini îşi găseşte o primă concretizare în cadrul cercurilor ştiinţifice studenţeşti, dar ele ar fi mult mai din plin valorificate dacă ar fi incluse şi în tematica lucrărilor de diplomă.

D. Pe ansamblu, sub raportul metodologiei didactice, predarea interdisciplinară a ştiinţelor educaţiei nu credem că ar necesita transformări esenţiale, în raport de ceea ce, pînă în prezent, recomandă din acest punct de vedere respectivele metodici de specialitate. Prin conţinutul lor, fiecare dintre temele sau subtemele incluse în cursul interdisciplinar amintit necesită, într-o măsură mai mare sau mai redusă, aplicarea anumitor strategii didactice, a unui grup diferit de metode. Corelarea şi interpătrunderea dintre diferitele aspecte tratate unitar de către cele trei discipline pedagogice nu pot fi realizate exclusiv printr-o metodă sau grup de metode, ci prin valorificarea integrală a polivalenţei fiecăreia dintre acestea, în legătură cu celelalte, aşadar, printr-o corelare şi interpătrundere a lor, în diferite contexte didactice. Ceea ce nu este practic altceva decît tot o expresie a aplicării interdisciplinarităţii la nivelul metodologiilor specifice de predare a disciplinelor pedagogice. Sigur că, în cadrul acestui bogat şi nuanţat evantai de metode şi tehnici, ponderea celor care, prin natura lor, pot stimula într-o mai mare măsură activismul şi creativitatea elevilor şi studenţilor, care pot declanşa, cultiva şi susţine dialogul autentic şi activitatea de investigare, de comparare şi de confruntare a ipotezelor şi opiniilor, de corelare a cunoştinţelor din domenii diferite şi de sintetizare a acestora, de formulare a noi generalizări şi de verificare a justeţei lor etc. trebuie să sporească. În acest sens, firesc, învăţarea prin descoperire dirijată, conversaţia euristică, exerciţiul, problematizarea, demonstraţia, prelegerea şi seminarul-dezbatere, expunerea cu oponent sau chiar cu oponenţi (pedagog, psiholog, metodist), proiectul, asaltul de idei, studiul de caz ş.a. sînt dintre cele mai indicate.

E. În ceea ce priveşte asigurarea corelării şi interdisciplinarităţii sistematice în şi prin procesul dobîndirii informaţiilor, *ştiinţele educaţiei oferă posibilităţi largi şi extrem de variate, tocmai datorită interpătrunderilor şi a intercondiţionărilor profunde şi permanente pe care le are educaţia cu toate fenomenele sociale, cît şi cu un important grup de fenomene ale naturii.* Spre exemplu, printre ştiinţele şi respectiv disciplinele de învăţămînt care oferă pedagogiei posibilităţi evidente de interdisciplinaritate, un loc important revine psihologiei. Ambele ştiinţe cercetează, din unghiuri de vedere diferite, legităţile unor fenomene identice sau foarte apropiate — educaţia şi respectiv psihicul — fapt ce a implicat şi va implica, în perspectivă, din ce în ce mai mult conlucrarea şi complementaritatea lor în procesul investigării domeniilor proprii, cît şi în analiza, interpretarea şi aprecierea rezultatelor obţinute. „Legile generale ale apariţiei, integrării (organizării) şi funcţionării proceselor, fenomenelor, însuşirilor şi stărilor psihice“ [2, p. 380], respectiv obiectul psihologiei, nu pot fi cercetate şi explicate făcînd abstracţie, ci numai ţinînd seama de educaţie, după cum, la rîndul ei, pedagogia ca „ştiinţa educaţiei“ [2, p. 323] nu şi-ar putea elabora şi nici susţine o bună parte din generalizările sale proprii (teorii, legităţi, principii, metode, reguli, structuri etc.), nu şi-ar putea proiecta judicios acţiunile şi nu le-ar putea asigura eficienţa practică, fără corelarea acestora cu legităţile proceselor psihice, cu evoluţia acestora, cu metodologia de cunoaştere a obiectului acţiunii, a nivelului şi posibilităţilor de dezvoltare a acestui obiect (individ, grup), în diferite contexte educative, deci fără o permanentă corelare şi confruntare cu adevărurile şi cu metodologia de cercetare a psihologiei. Una dintre aceste puternice şi productive interferenţe şi intercondiţionări între cercetarea pedagogică şi cea psihologică, respectiv cea care „priveşte psihicul în perspectiva pedagogiei“ [2, p. 381] a condus, în mod firesc, la apariţia unei noi ştiinţe şi discipline de studiu — psihologia pedagogică — care, în continuare, stimulează puternic progresele ambelor ştiinţe. Intercondiţionarea organică a celor două ştiinţe poate fi evidenţiată şi pe alte planuri. Metodologiile de cercetare ale celor două

științe se completează reciproc, în diferitele etape ale investigației, ceea ce facilitează nu numai ridicarea gradului lor de *rigoare* științifică, dar și obținerea unor date și informații mult mai largi și mai nuanțate, cît și analiza, compararea și interpretarea acestora din unghiuri de vedere diferite — dar complementare — deci posibilități de reliefare a adevărurilor proprii fiecărui domeniu în parte. Pe plan orizontal, între ramurile pedagogiei și cele ale psihologiei există, de asemenea, multe asemănări și interconditionări, fapt ce sugerează ideea apariției și mai ales a dezvoltării lor prin intercomunicare. Spre exemplu, interpătrunderile și interconditionările dintre pedagogia socială și psihologia socială, dintre pedagogia experimentală și psihologia experimentală, dintre didactică și psihologia învățării, dintre pedagogia asociaționistă, behavioristă, medicală, industrială, militară etc. și ramurile psihologiei ce poartă aceleași denumiri sînt evidente. De asemenea, pe plan vertical apar la fel de strînse interconditionări și raporturi de interdisciplinaritate între pedagogia vîrstelor (antepreșcolară, preșcolară, a școlarilor mici, a școlarilor mijlocii, a școlarilor mari, a învățămîntului superior și a adulților) și psihologia vîrstelor).

Asemănătoare sînt interferențele și sinteza informațiilor pedagogice cu cele din domeniul filosofiei, economiei politice, sociologiei, eticii, esteticii, istoriei etc. ca și cu genetica, medicina, anatomia și fiziologia omului, matematica, cibernetica, teoria sistemelor ș.a.

F. Plecînd de la adevărul că „de atitudinea corpului didactic depinde în ultimă instanță succesul sau eșecul unei inovații" [*6*, p. 107] și raportîndu-l la direcțiile și modalitățile de aplicare a interdisciplinarității în științele educației, apare axiomatică necesitatea de a acorda o importanță de prim ordin procesului formării și perfecționării specialiștilor pentru acest domeniu. Menirea și competența pedagogilor sînt mult prea largi și importante, ele depășind cantitativ și calitativ procesul pregătirii viitoarelor cadre didactice (educatoare, învățători, profesori de cele mai diferite specialități) și implicînd, direct, întregul proces de cercetare și optimizare a complexului și dinamicului fenomen educativ, pe plan național și internațional. Ca atare, *realizarea și valorificarea interdisciplinarității, nu numai la nivelul științelor educației, ci al întregului proces de formare și dezvoltare a personalității umane, va rămîne, în continuare, esențialmente condiționată și de măsura în care pedagogii vor fi solicitați să-și exprime și susțină opiniile, cît și de calitatea pregătirii lor inițiale, fundamentale, realizată în etapa studiilor universitare.* Desigur, pregătirea de strictă specialitate în domeniul pedagogiei poate fi completată, dublată sau corelată cu o altă specialitate — mai mult sau mai puțin înrudită cu cea dintîi — dar nicidecum ea nu poate fi substituită. De aceea, considerăm esențial ca procesul pregătirii specialiștilor în științele educației să fie perfecționat continuu, pe plan didactic și științific, implicînd în cadrul său și problematica teoretică și aplicativă, generală și specifică a învățămîntului interdisciplinar. *Activitatea de perfecționare în domeniul interdisciplinar va trebui însă astfel concepută, încît să implice direct, în toate etapele ei, prezența activă a tuturor pedagogilor.*

BIBLIOGRAFIE

1. Gaston Berger, *Omul modern și educația sa. Psihologie și educație* (trad.), E.D.P., București, 1973.
2. **** Dicționar de pedagogie*, E.D.P., București, 1979.
3. L. D'Hainaut, *Programe de învățămînt și educație permanentă* (trad.), E.D.P., București, 1981.
4. **** Interdisciplinaritatea în știința contemporană*, Editura Politică, București, 1980.
5. **** Noi tendințe în predarea integrată a științelor*, Educație—învățămînt, I—II, București, 1984.
6. Jean Thomas, *Marile probleme ale educației în lume* (trad.), E.D.P., București, 1977.

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

Dialog științific pe tema interdisciplinarității

Perfecționarea procesului de predare-învățare nu poate fi disociată de transferul de informații despre tehnologia didactică și perceperea de modele de acțiune educativă. Transferul de informații pedagogice e util și prin faptul că stimulează căutarea unor noi modalități de acțiune didactică și cultivă spiritul de receptivitate la nou. Asemenea valori pedagogice au fost ilustrate de Simpozionul Corelarea interdisciplinară și progresul școlar în studiul istoriei, *organizat de Inspectoratul școlar al județului Caraș-Severin și filialele din Caransebeș și Reșița ale „Societății de științe istorice din R.S. România".*

(Continuare în pag. 62)

Educația — drept fundamental al tinerei generații

1985 — Anul Internațional al Tineretului

Lect. univ. dr. EMIL PĂUN
Universitatea din București

AȘEZAT SUB GENEROASA DEVIZĂ a „PARTICIPĂRII, DEZVOLTĂRII ȘI PĂCII", Anul Internațional al Tineretului — inițiativă românească de amplă rezonanță internațională — creează cadrul favorabil pentru identificarea, analiza și formularea unor soluții ale problemelor majore cu care se confruntă tînăra generație. Tineretul reprezintă — fapt unanim acceptat — o serioasă forță a progresului în toate domeniile vieții sociale.

Anul Internațional al Tineretului a făcut mai vie ca oricînd conștiința rolului social al tinerei generații, dar a permis și constatarea că această forță este încă insuficient utilizată, că *există încă situații de marginalizare socială a tineretului*. S-au intensificat, de aceea, căutările în direcția identificării unor modalități și mecanisme sociale care să faciliteze într-un grad înalt participarea tineretului la dezvoltarea și construcția socială.

Nivelul și calitatea participării sociale a tineretului sînt dependente de numeroși factori — socioeconomici, politici, culturali, educativi etc. Între aceștia, factorii educativi tind să aibă un rol din ce în ce mai însemnat. *Nivelul de instrucție și de educație constituie una dintre premisele esențiale ale participării tineretului la dezvoltarea socială. El afectează în egală măsură calitatea participării* **(ca performanță)**, *cît și gradul angajării* **(ca responsabilitate socială)**. Interdependența dintre aceste aspecte (dintre competența profesională și nivelul de „responsabilizare" socială și politică) este un aspect definitoriu al formării tinerei generații. *Constatarea că există o relație de dependență a participării și afirmării sociale a tinerei generații de nivelul de instrucție și de educație, a readus în prim-planul problematicii tineretului realizarea dreptului la educație.*

Ideea că educația este un drept fundamental al omului este relativ recentă. În orice caz, foarte recentă în raport cu secolele de existență a societății omenești și a educației ca proces social de modelare a omului. *Ea este legată îndeosebi de schimbările social-economice, politice, științifice, tehnice, culturale* etc., *ce au avut loc în deceniile din urmă, schimbări ce au generat noi evoluții și în domeniul educației, dar mai ales în atitudinea societăților și a oamenilor față de aceasta.* Considerată multă vreme o activitate socială cu un impact social minor, educația a fost privită mai degrabă ca un lux de care beneficiau doar anumite categorii sociale.

Evoluții recente, legate îndeosebi de revoluția științifico-tehnică, au schimbat locul și rolul educației în „paradigma" dezvoltării sociale. Educația capătă noi semnificații, devenind o foarte *rentabilă investiție socială și umană pe termen lung.* Astfel, prin efectele sale în plan social și individual, ea a dobîndit o nouă relevanță, devenind *o necesitate* și o *aspirație* stringentă. S-a structurat în acest fel o nouă „conștiință a educației", care constituie una dintre premisele esențiale ale conturării ideii dreptului la educație.

Inițial, ideea dreptului la educație a fost asociată cu cea de drept al copilului. Și aceasta întrucît multă vreme copilăria a fost considerată ca vîrstă exclusivă a educației. Copilăria ca *vîrstă cu semnificații educative* este o idee pe care o datorăm lui J. J. Rousseau, care intuia pentru prima dată, într-un mod ce a influențat decisiv concepțiile despre om și educație, că *vîrsta copilăriei constituie o etapă particulară, calitativ distinctă în evoluția omului, a cărei semnificație fundamentală este formarea și educarea viitorului adult.* S-a structurat astfel treptat o nouă atitudine față de realitatea copilăriei, o nouă situare a acesteia în devenirea socială a individului, conferindu-i-se noi sensuri și rosturi psihosociale. Este ceea ce am putea

numi „conștiința copilăriei", centrată pe dimensiunea sa educativă. Asocierea dintre copilărie și educație a devenit treptat o realitate indiscutabilă, concretizată într-o nouă atitudine față de copil, implicînd drepturi ale acestuia și datorii ale societății față de el. Asemenea aspecte sînt pentru prima dată stipulate într-un document internațional — *Declarația de la Geneva* — adoptat de Adunarea Societății Națiunilor în anul 1924.

Ideea că dreptul la educație este un drept fundamental al copilului o regăsim mai explicit și mai complet formulată în „Declarația drepturilor copilului", adoptată de Adunarea Generală a O.N.U. în anul 1959. Principiul 7 al acestei declarații stipulează:

„Copilul are dreptul la o educație care trebuie să fie gratuită și obligatorie, cel puțin la nivelele elementare. El trebuie să beneficieze de o educație care contribuie la cultura sa generală și-i permite, în condiții de egalitate de șanse, să-și dezvolte facultățile, judecata personală și sensul responsabilităților sale morale și sociale și a deveni un membru util al societății."

Ne aflăm în fața unei formulări care cere în mod imperios asigurarea condițiilor sociale, dar și morale, pentru realizarea dreptului la educație.

Înțelegerea dreptului la educație, doar ca drept al copilului, pare a fi astăzi depășită. Ideea *educației permanente* a repus în discuție separarea (și opoziția) vîrstei copilăriei, ca vîrstă a educației, de vîrsta adultă, ca vîrstă a activității social-profesionale. Această regîndire este legată nu numai de noile date cu privire la posibilitatea educației și învățării indiferent de vîrstă, ci și de numeroasele mutații social-politice, economice, cultural-științifice și tehnice, care au conturat — așa cum am menționat — *o nouă „conștiință" despre educație, despre rolul și importanța sa socială și umană.*

Educația, nivelul de instruire a populației — îndeosebi a celei tinere — devin din ce în ce mai mult condiții esențiale ale dezvoltării societăților, ale locului pe care o țară îl ocupă în întrecerea pașnică, dar benefică, cu alte țări în planul dezvoltării. Conștiința acestui fapt este atît de puternică, încît sînt analiști ai dezvoltării care clasifică țările lumii în *țări centrale* și *periferice, luînd criteriu nivelul lor de educație.*

Interdependența dintre educație și dezvoltare socială este foarte strînsă: *cu cît o țară este mai dezvoltată, cu atît este mai capabilă să realizeze reforme și sisteme educative mai coerente, sisteme care la rîndul lor condiționează hotărîtor nivelul și ritmurile dezvoltării.*

În aceste condiții aspirația spre o educație mai bine realizată, cuprinzînd un număr mai mare de tineri, devine o premisă importantă a dreptului la educație.

Pentru numeroase țări, îndeosebi dintre cele în curs de dezvoltare, care se află în plin efort de consolidare a independenței lor politice, economice și culturale, *realizarea dreptului la educație constituie una din condițiile esențiale ale succesului acestui efort.* Asigurarea independenței și dezvoltării bazate cu precădere pe factori endogeni este dependentă în mare măsură de formarea forței de muncă proprii și de calitatea acesteia, dar și de gradul de participare și de implicare socială și politică a populației — a celei tinere mai ales, purtătoare a noului și a progresului. Constatarea că acestea depind decisiv de nivelul de instruire și educație, redimensionează semnificația educației și a rolului său social-economic și politic. *Tînărul cu un nivel de instrucție mai elevat percepe și înțelege mai profund îndatoririle sale sociale, se raportează într-un mod mai responsabil la societate, la comunitatea căreia aparține, participarea sa socială depășind limitele impuse de profesiune, devenind activitate politică, socială, civică. Toate realizate cu un plus de competență, datorat nivelului său mai înalt de instruire.*

Importanța majoră a educației ca premisă a dezvoltării multilaterale a personalității, a realizării integrale a condiției umane a pregătirii tînărului pentru viața socială etc, sînt repere ale constituirii unei noi conștiințe individuale despre educație. Intervine astfel și un proces de *valorizare individuală* a educației, care ne apare ca o *dimensiune intrinsecă a umanului*, a *demnității omului.*

Toate acestea au creat treptat condițiile pentru un climat general (atît în fiecare țară, cît și pe plan internațional) în afirmarea dreptului la educație ca drept fundamental al omului, al tineretului în special. Acest drept este consacrat, într-o manieră cvasi-completă, în Declarația universală a drepturilor omului, adoptată de Adunarea Generală a O.N.U. în anul 1948. Articolul 26 al acestei declarații subliniază:

„Orice persoană are drept la educație. Educația trebuie să fie gratuită, cel puțin în ce privește învățămîntul elementar și de bază. Învățămîntul elementar este obligatoriu. Învățămîntul tehnic și profesional trebuie să fie generalizat; accesul la studiile superioare trebuie să fie deschis în deplină egalitate tuturor, în funcție de meritul lor.

Educația trebuie să vizeze dezvoltarea completă a personalității umane și consolidarea respectării drepturilor omului și libertăților fundamentale. Ea trebuie să favorizeze înțelegerea, toleranța și prietenia între toate națiunile și toate grupurile rasiale sau religioase, ca și dezvoltarea activităților Națiunilor Unite".

Cum se observă din acest text, educației i se recunosc multiple funcții sociale și individuale. Dar formularea vizează cu precădere dimensiunea morală a dreptului la educație. Acesta este înțeles mai ales ca *un drept moral al individului*, care-i permite *realizarea maximă și fără obstacole a personalității sale.* Așa se face că și încriminarea încălcării dreptului la educație are mai degrabă sensuri morale și mai puțin politice

și juridice. Cu toate acestea *dreptul la educație este considerat din ce în ce mai mult și un drept politic.* Semnificația sa politică e legată de transformările sociale și politice ce au avut loc în ultimele decenii și care evidențiază rolul crescînd al educației în asigurarea și menținerea independenței politice, a unității etnice și politice, în asigurarea libertății individului în societate, în formarea conștiinței sale de cetățean și om politic cu drepturi și răspunderi față de semeni și de societate. Astfel, *asigurarea și realizarea dreptului la educație a devenit treptat un punct important ai programelor politice ale partidelor, guvernelor sau altor organizații* — sindicate, organizații de tineret, de femei etc.

Desigur că semnificația sa politică nu anulează aspectul său moral, ci îi conferă noi dimensiuni. se conturează tinzînd spre transferarea acestor aspecte în sfera specifică a instituțiilor de drept. aspectele sale juridice, legate îndeosebi de instituționalizarea și legiferarea dreptului la educație. *Prevăzut în constituție, legiferat prin legi speciale adoptate de parlamente, dreptul la educație devine și un drept juridic.* Astfel, încît încălcarea sa nu rămîne la nivelul unui blam moral, ci face obiectul unor sancțiuni juridice. Se creează în acest fel cadrul și normele juridice ale traducerii în realitate a dreptului la educație.

Trebuie să menționăm, de asemenea, că dreptul la educație se află într-o strînsă interdependență cu celelalte drepturi ale omului. Realizarea dreptului la educație are efecte benefice asupra realizării drepturilor politice, economice, culturale și sociale. Astfel, de exemplu, *exercitarea drepturilor politice este dependentă în mare măsură de nivelul de instrucție al tinerilor; dreptul la muncă este condiționat de nivelul de pregătire profesională* etc. Totodată, realizarea altor drepturi influențează pozitiv, adesea *determinînd* sau *solicitînd stringent* realizarea dreptului la educație. De aceea, realizarea dreptului la educație trebuie considerată totdeauna în contextul general al drepturilor omului.

În acest fel, *dreptul la educație capătă treptat semnificații noi, care-l situează printre preocupările majore ale diferitelor țări, ca și ale comunității mondiale.* Această deschidere este legată și de variatele funcții care-i sînt recunoscute educației în documentele referitoare la acest drept. Astfel, în formularea din Declarația asupra drepturilor omului, educației i se recunosc importante funcții pe linia dezvoltării plenare a personalității umane atît în beneficiul societății, cît și în cel al individului. În același timp este subliniat *rolul major* al educației în favoarea înțelegerii, toleranței și prieteniei între popoare, grupuri etnice sau rasiale. Se poate spune, de aceea, că nu se are în vedere dreptul la orice fel de educație, ci doar la aceea care promovează valori fundamentale ale umanității, ce pot contribui la formarea tineretului pentru progres, dezvoltare, cooperare, pace. Reținem în mod deosebit *sublinierea rolului pe care trebuie să-l aibă educația tineretului în edificarea cooperării internaționale și a păcii,* întrucît aceasta **a constituit și constituie unul dintre obiectivele majore ale politicii partidului și statului nostru.** Țara noastră a întreprins atît pe plan intern (prin orientarea și conținuturile educației), cît și pe plan extern (prin numeroasele inițiative și propuneri realizate în cadrul diferitelor organisme internaționale) un amplu program de promovare a idealurilor de pace, cooperare și înțelegere între popoare.

Cea mai recentă inițiativă românească — desemnarea anului 1985 ca An Internațional al Tineretului — **vine să concretizeze într-un mod exemplar o politică responsabilă, încărcată de sensurile majore ale dezvoltării pașnice, libere și independente a tuturor țărilor, mari sau mici, dezvoltate sau în curs de dezvoltare, indiferent de opțiunile lor politice.**

Împlinirea unor asemenea obiective prin intermediul educației trebuie să aibă la bază voința politică a tuturor țărilor, prin cooperarea lor în a crea condițiile nu numai pentru afirmarea teoretică, dar și pentru realizarea practică a dreptului la educație. Este acesta și sensul măsurilor întreprinse pe plan internațional (îndeosebi în cadrul O.N.U. și U.N.E.S.C.O.) pentru instituționalizarea acestui drept, prin adoptarea unor noi documente (recomandări, convenții etc.) care să amplifice — mai ales în planul respectării practice — dreptul la educație.

Instituționalizarea dreptului la educație nu conduce însă de la sine la realizarea sa efectivă. Ea trebuie dublată de măsuri practice pentru asigurarea condițiilor politice, economice, sociale, culturale și umane, așa cum demonstrează convingător experiența țării noastre. Aceasta s-a tradus într-un amplu program de perfecționare a sistemului de învățămînt, atît în plan **structural** (democratizarea structurilor de acces și adaptarea școlii la necesitățile sociale și individuale), cît și în plan **funcțional** (optimizarea permanentă a calității procesului de învățămînt în scopul asigurării egalității șanselor de instruire). În ultimii ani, în țara noastră, au avut loc ample reconsiderări și perfecționări în domeniul planurilor și programelor de învățămînt, în cel al tehnologiilor didactice, în dezvoltarea bazei materiale a școlilor etc. *Realizarea lor a condus și la* **realizarea la cote superioare a dreptului la educație, nu numai pentru tînăra generație, ci pentru toți membrii societății.**

Aceste fapte atestă rolul esențial pe care partidul și statul nostru îl acordă educației și învățămîntului în dezvoltarea social-economică și în formarea multilaterală a tinerei generații.

250 de ani de şcoală românească în Oradea

Prof. dr. ION M. BOTA

CERCETĂTORII ROMÂNI ŞI STRĂINI ai vieţii sociale din prima jumătate a veacului al XVIII-lea din Crişana şi ţinuturile româneşti vecine au stabilit pe bază de documente că prima şcoală românească în Oradea a luat fiinţă în anul 1728 [1]. Din cele paisprezece şcoli cu circa 600 de elevi existente în anul 1733 în comitatul Bihorului, şcoala din Oradea era acum cea mai importantă, servind drept model de organizare pentru şcolile din Beiuş, Beliu, Vadu-Crişului, Aced etc.

Sub patronajul episcopului-vicar român Meletie Covaci (1748—1775) această şcoală românească orădeană devine un puternic focar de cultură şi civilizaţie, un centru de pregătire a învăţătorilor necesari şcolilor şi bisericilor române din Crişana, fapt atestat de documente [2].

În ultimii zece ani s-au descoperit şi în parte publicat un număr important de documente şcolare (cataloage, liste de elevi etc.), care atestă atît caracterul de şcoală centrală a celei româneşti din Oradea cu rolul de a pregăti pe viitorii cantori-învăţători pentru şcolile săteşti române unite, după vechiul metod, cît şi activitatea şcolilor săteşti al căror număr era în creştere. Profesorul Florian Nica, autor al unui valoros studiu privind viaţa şcolii elementare româneşti din Oradea şi al unei micromonografii a Liceului Pedagogic „Iosif Vulcan" din Oradea de la înfiinţarea sa (1785) pînă astăzi a descoperit şi primul catalog al elevilor acestei şcoli, datînd din anul şcolar 1753/54 şi altele pentru anii următori 1754, 1756, 1761, 1762, 1763 etc. [3].

Odată cu promulgarea legii şcolare din 1777, instrucţia publică devine o problemă de stat, iar pregătirea învăţătorilor trebuie făcută prin însuşirea metodului normal în şcolile capitale ce iau fiinţă în oraşele reşedinţă ale fiecărui district literar sub îndrumarea directorilor şcolari districtuali respectivi. Pentru românii din Crişana, după multe intervenţii făcute la forurile superioare de stat (Consiliul Locotenenţial din Buda, Curtea imperială din Viena) pregătirea candidaţilor de învăţători este asigurată de episcopul român unit al Oradei, Moise Dragoş (1775—1786), în localul şcolii primare din Oradea. Pînă la însuşirea şi aplicarea în practică a *-metodului normal*, elaborat de Ignatius Felbiger şi legiferat obligatoriu în imperiul austriac, se ţineau totuşi cursuri pregătitoare de învăţători uniţi şi neuniţi după *vechiul metod* în vacanţele şcolare. Un astfel de curs s-a ţinut în 1779 sub conducerea profesorului Ion Ciontoş [4], „praefectus scholarum" pînă în 1781 cînd acesta fu înlocuit cu Simeon Maghiaru. Acesta era absolvent al colegiului „Sf. Barbara" din Viena, de sub conducerea lui Samuil Micu, şi al cursurilor de metod normal de la Şcoala normală „Sf. Ana" din Viena, în 1779/80, fiind coleg aci cu Gh. Şincai. În calitate de director al acestei şcoli primare româneşti şi de asemenea paroh al cartierului Olosig—Oradea, intens populat de români, Simeon Maghiaru făcu în 14 iunie 1784 un memoriu către episcopul Moise Dragoş, rugîndu-l să-l înainteze curţii imperiale vieneze, prin care ceru înfiinţarea postului de prefect al şcolilor naţionale şi profesor al preparanzilor români. Înaintat de episcop la împărat în noiembrie 1784 este aprobat, însă Consiliul Locotenenţial din Buda emite actul de numire abia în 30 mai 1785 cu nr. 14796, specificînd în scrisoarea trimisă episcopului M. Dragoş că noul „prefect al şcolilor triviale greco-catolice" şi „profesor al preparanzilor", Simeon Maghiaru, va primi 300 floreni salar anual din Fondul studiilor şi 100 floreni din casa Episcopiei Române Unite a Oradei cu obligaţia să înainteze anual lista învăţătorilor instruiţi de el, să viziteze şcolile săteşti unite şi să facă rapoarte fidele inspectorului şcolar regesc al şcolilor naţionale despre cele constatate şi măsurile luate [5]. Aşa a luat fiinţă aceea *„Schola Valachorum preparandorum"*, sub patronajul episcopului Moise Dragoş, activînd încă din noiembrie 1784 şi dînd primii 11 învăţători absolvenţi în 31 octombrie 1785. De la vechea buchisire pe cărţile bisericeşti se trece la învăţarea scrierii şi

citirii prin tabelele alfabetului cu ajutorul Bucoavnei, dar și al Ceaslovului ori Psaltirei la clasele mari. Socoata (Aritmetica), Catechismul, Istoria sfîntă, Economia, Datorințele supușilor, Cîntarea, Tipicul, Scrisoarea frumoasă, Noul metod cu metoda literală și tabelară pentru citire și scriere, tot studiul făcîndu-se în comun cu toți elevii aceleiași clase. Era un salt calitativ considerabil. Cursurile pregătitoare la *Școala de normă* durau de la 6 săptămîni la 6 luni în doi ani succesivi, mai ales în vacanțe și erau predate de S. Maghiaru, ajutat la cîntările bisericești și tipic de diaconul Ioan Bălibanu. Dacă în 1785 erau 11 tineri preparanzi, în 1785, /86 sînt 42, în 1787/88, 31, deci numărul lor a crescut și s-au menținut, [6] căci și școlile sătești de la 13 în 1783 au ajuns, la 56 în 1785 multe fără învățători pregătiți la Cursul de normă, organizat pe lîngă Școala trivială română din Oradea al cărei director era tot S. Maghiaru. Devenită școală de aplicație pe lîngă Cursul de normă, școala din Oradea avea un număr ridicat de elevi, încît în 1800 efectivul ei depășea cifra de 100 de elevi [7]. Conținutul lecțiilor de la cursul de normă orădean ni-l arată și un orar din 1788 din care constatăm că în toate zilele săptămînii, excepție marți și joi după masă, cînd era liber, se învăța înainte de masă (8—12) metodul normal, regulile caligrafice, pentru scrierea românească și germană, aritmetică, iar după masă (orele 15—17), reguli de stilistică și aplicații practice în redactarea de compuneri, scrisori, acte oficiale, exerciții [8] de citire etc.

În calitate de director național peste toate școlile române unite din dieceza Oradei (înființată în 1777) Simeon Maghiaru a desfășurat o întreită activitate: organizator de școli populare românești în satele din subordinea sa, profesor al preparanzilor și traducător și alcătuitor de manuale școlare în limba română [9]. Îndrumarea și controlul școlilor triviale sătești în care se învățau citirea, scrierea, socoata în cap, cîntările bisericești, regulile scolastice, catechismul etc., le-a făcut prin vizite anuale și semestriale, mai ales la examene, iar constatările și măsurile luate împreună cu „tisturile" (autoritățile) comunale le-a consemnat în rapoartele făcute directorului literar și inspectorului școlar districtual. Problema grea era asigurarea frecventării regulate a școlilor sătești de către copiii țăranilor, care, mai ales vara și primăvara erau trimiși de către părinți cu vitele pe imașuri la păscut. Pentru școlile românești a tradus, prelucrat și redactat un număr considerabil de manuale școlare în limba română între anii 1781—1785. Unele din aceste manuale au fost tipărite: Bucvariu, Viena, 1781, Ducere de mînă către aritmetică (rom. germ.), Viena, 1782.

În 1791 Simeon Maghiaru este numit canonic și se retrage din funcția de director național al școlilor române unite și din cea de profesor al *Școlii de normă* („*Schola valachorum preparandorum*"), fiind înlocuit cu Ioan Corneli. Prieten bun cu Gh. Șincai, P. Maior, Ioan Corneli consolidează și dezvoltă învățămîntul iluminist românesc în vestul teritoriului românesc, aducînd prin întreaga sa activitate, împletită cu a marilor săi patroni. :Ignatie Dărăbant (1788—1805), Samuil Vulcan (1806—1839), Vasile Erdeli-Ardeleanu (1842—1862) și a valorosului corp didactic învățătoresc pregătit și îndrumat cu competență, dragoste și cald patriotism de el *în Școala de normă din Oradea* timp de peste o jumătate de veac (1791—1847 cu cîteva întreruperi), o inestimabilă contribuție la păstrarea ființei noastre naționale și la dezvoltarea culturii în limba română. Ioan Corneli a avut viziunea unității întregului neam românesc din Transilvania, Țara Românească, Banat, Moldova, Bucovina și a propovăduit-o elevilor în lecțiile și în scrierile sale [*10*]. Activitatea de director școlar național și profesor al preparanzilor a lui I. Corneli s-a desfășurat în trei direcții: a organizat, îndrumat și inspectat școlile din subordinea sa, zidind localuri noi, uneori și din contribuția sa personală, înzestrîndu-le cu mobilier, manuale și rechizite școlare necesare, asigurînd încadrarea și salarizarea învățătorilor[*11*]. Astfel a reușit să mărească pînă în anul 1847 numărul lor de la 56 la peste 80, cu tot atîția învățători și aproape 10.000 de elevi înscriși [*12*]. A pregătit anual, în medie, 8—10 preparanzi absolvenți ai Normei orădane, predîndu-le în cadrul *cursurilor de metod normal*, care durau doi ani succesiv a cîte două luni fiecare curs: *Carte trebuincioasă pentru dascălii școalelor de jos, neunite...*, Viena 1785, *Catechismul* lui Șincai, *Psaltirea*, *Apostolul*, *Aritmetica*, *Geografia*, *Istoria universală*, *Catechismul sănătății*, *Istoria națiunii dacoromane*, *Economia de cîmp*.

A tradus o *Aritmetică* în 1805 și a procurat multe manuale școlare de la Blaj [*13*].

În anul 1847, Școala de normă este reorganizată la nivelul celor din Ungaria, fiind ridicată la rangul de *Preparandie* cu două cursuri (I. II) a cîte un an fiecare, încadrată cu trei profesori (Ioan Corneli, foarte bătrîn, se pare că se retrase primind o pensie) temeinic pregătiți: Theodor Aron, Ioan Vancea, Ioan Pop și apoi și Dimitrie Sfura, poetul; cu candidați absolvenți a 4—6 clase gimnaziale ori 3 clase de normă își începe activitatea în septembrie 1848. Din lipsă de candidați la preparandia maghiară orădeană, guvernul printr-un ordin ministerial prevede fuzionarea preparandiei române cu cea romano-catolică, urmînd ca tinerii români greco-catolici preparanzi să facă cursurile împreună cu cei maghiari, romano-catolici, în limba maghiară, exceptînd religia, ritul, cîntările bisericești. Prudent, episcopul Erdeli tace, dar profesorii români protestează, motivînd că elevii români vor fi învățătorii poporului

român şi ca atare ei se pot instrui numai în limba română. Datorită evenimentelor istorice care se petrec profesorii protestatari scapă nepedepsiţi că n-au aplicat ordinul ministerial, pentru ca în 12 noiembrie 1849, întruniţi în conferinţă sub patronajul episcopului Erdeli, s-o declare institut naţional românesc în limba română. Documentele rămase din această grea încercare ne arată că dispoziţiile de fuzionare cu romano-catolicii nu s-au aplicat şi că au frecventat-o numai 6 preparandişti români [*14*].

Subvenţionată de Episcopia Română Unită a Oradei, acordîndu-le elevilor preparandişti burse în Seminarul Tinerimii Române Unite, precum şi unele ajutoare din partea Guberniului Banatului şi a Fondului de studii al Ministerului Învăţămîntului, Preparandia română unită din Oradea a fost frecventată în perioada 1849—1863 de 244 de candidaţi din ţinuturile vestice ale teritoriului românesc (Bihor, Sătmar, Arad, Sălaj, Banat) absolvind-o 214, majoritatea fii de ţărani. În aceşti 12 ani ea a dat învăţămîntului românesc 97 de cadre didactice, învăţători [15], însuşindu-şi doctrina şi practica pedagogică la nivelul preparandiilor europene (cu o durată de studii similară), însufleţiţi de idealurile revoluţiei paşoptiste româneşti cultivate discret, dar sigur în lecţiile de istorie, limbă şi literatură română şi în cadrul „Societăţii de leptură a tinerimii române de la şcolile secundare şi Academia de drepturi Oradea", înfiinţată şi condusă de profesorul Dionisie Păşcuţiu în 1852. Preparandia română unită din Oradea a însemnat o instituţie de prim ordin în făurirea şi îmbogăţirea conştiinţei naţionale a viitorilor apostoli ai propagării idealurilor naţionale româneşti, îndeosebi cel al înfăptuirii unităţii politice într-un singur stat naţional unitar. Sub directorii Iosif Pop Sălăjanul (1848—1856) şi Ioan Pop (1857—1871), secondaţi de profesorii Teodor Aron, Ioan Vancea de Buteasa, Dimitrie Sfura, Paul Vela ş.a. tinerii preparanzi studiau: limba română, limba germană, istoria, matematica, geografia, tehnologia, economia agrară, metodica teoretică şi practică, fizica, constituţia, limba maghiară, pedagogia, catichetica, antropologia, desenul, caligrafia, muzica şi ritualul (tipicul), educaţia fizică. Practica pedagogică o făceau în şcoala primară unită cu învăţătorul Grigore Görög (1847—1870) şi urmaşii acestuia. În 1858 autorităţile imperiale au încercat să comaseze toate preparandiile române unite într-una, la Năsăud, dar episcopul Vasile Erdeli-Ardeleanu intervine şi salvează Preparandia din Oradea, care rămîne să pregătească învăţătorii necesari şcolilor săteşti române din diecezele române ale Oradei şi Lugojului [*16*]. Între anii 1869—1878, Preparandia are 3 cursuri, sub directorul Ioan Sabo, iar din 1879 pînă în 1918 are 4 cursuri sub directorii Augustin Lauran (1879—1906), Ioan Buteanu (1907—1914), Gheorghe Miculaş (1914—1919), Cornel Sabo ((1923—1945) ajutaţi de o pleiadă de profesori iluştri, toţi cu doctorate. Graţie muncii şi luptei neobosite a acestor străluciţi dascăli, într-o perioadă cînd politica de desnaţionalizare a românilor dusă de guvernele imperiului austro-ungar era deosebit de intensă, viaţa culturală românească a pulsat din plin şi în aceasta parte a teritoriului românesc. Nici draconica lege a contelui A. Appony (1907) ce ţintea desfiinţarea învăţămîntului confesional românesc ortodox şi unit, nici supravegherea zeloasă şi apăsătoare asupra directorului acestei preparandii, dr. Gh. Miculaş şi asupra corpului profesoral în anii 1917 şi 1918, exercitată de stăpînire, n-au reuşit să abată corpul profesoral şi preparanzii de la apărarea drepturilor naţionale [*17*]. Nu-i de mirare că în pregătirea înfăptuirii statului naţional unitar român corpul profesoral de la această preparandie, secondat de sutele de învăţători ieşiţi de pe băncile acestor instituţii (Seminarul şi Preparandia) au participat cu zel şi hotărîre la înfiinţarea Consiliului Naţional Român din Oradea—Bihor şi în preajma actului de la 1 Decembrie 1918 erau profesorii Preparandiei: dr. Gh. Miculaş, dr. Iacob Radu, dr. Augustin Maghiaru, dr. Cornel Sabo, dr. Petre Dejeu, dr. Vasile Chirvaiu, dr. Florian Stan ş.a. [*18*]

În perioada interbelică Şcoala Normală Română Unită din Oradea şi-a adus din plin contribuţia la consolidarea unităţii statale româneşti. Strălucitul corp profesoral format din dascăli cu o pregătire superioară deosebită, animaţi de un cald patriotism, au format sute de noi învăţători pentru şcolile săteşti româneşti. Dintre cei 3669 foşti elevi ai acestei şcoli între anii 1784—1934 amintim doar numele învăţătorului Gheorghe Pteancu, care în cei 50 de ani de dascăl în Borleşti (jud. Satu-Mare) şi Carei, înainte de 1918 şi la Oradea după 1918 a desfăşurat o activitate deosebită pe plan profesional şi socio-cultural, încît vizitîndu-l marele N. Iorga l-a felicitat personal şi a fost ales membru de onoare al Asociaţiei generale a învăţătorilor din România.

Alături de această străveche instituţie de cultură românească, în perioada interbelică, la Orade au fiinţat şi activat şi alte instituţii şcolare similare, care şi-au adus contribuţia la consolidarea statului naţional unitar român. Astfel Şcoala Normală de băieţi „Iosif Vulcan", deschisă în 1920 sub directorul prof. C. Sudeţeanu, va pregăti sute de învăţători în această perioadă datorită muncii competente a unor cadre didactice de înalt prestigiu profesional şi moral-patriotic. Sub îngrijirea corpului profesoral al acestei şcoli şi în colaborare cu alte cadre didactice de la Şcoala Normală Română Unită şi Academia de drepturi orădeană, din 1928 apare „Foaia şcolară", revistă pedagogică

culturală în paginile căreia se tipăresc studii şi articole de pedagogie şi metodică, se popularizează doctrinele pedagogilor Comenius, Herbart, Pestalozzi, alepsihologilor E. Claparède, S. Binet, precum şi experienţa înaintată a şcolii româneşti prin condeiul înţelept al dascălilor N. Apostolescu, Dariu Pop, G. Bota, E. Speranţia, C. Narly, O. Sudeţeanu ş.a.

Înfiinţată în 1920, Şcoala Normală de fete, avînd ca directoare pe Alexandrina Teodorescu şi apoi pe Adriana Ciorogariu, a pregătit în perioada interbelică un mare număr de învăţătoare.

În perioada de vremelnică şi tristă ocupaţie horthyistă (1940—1944), Şcoala Normală Română Unită din Oradea, alături de cele două şcoli normale române unite de băieţi şi fete din Gherla, a rămas să înfrunte cu bărbăţie şi jertfe asuprirea nemiloasă. Din cei 325 de elevi înscrişi în septembrie 1940, abia 106 au fost clasificaţi, restul fiind nevoiţi să se retragă şi mulţi să se refugieze în România liberă. Conduşi cu înţelepciune şi patriotism de directorul şi profesorii şcolii au desfăşurat o bogată activitate cultural-artistică în slujba populaţiei româneşti orădene. Aceiaşi profesori, cărora li s-au adăugat alţii reveniţi din refugiu, sub conducerea noului director Vasile Pop, profesor de pedagogie şi matematică (1945—1948), au muncit cu pricepere şi zel la formarea noilor învăţători necesari ţării, ridicaţi la o nouă demnitate, la o nouă istorie prin revoluţia de eliberare socială şi naţională, antifascistă şi antiimperialistă din august 1944. În amplul proces de transformări revoluţionare cunoscute de învăţămîntul românesc în această perioadă, în baza reformei şcolare a luat fiinţă actualul Liceu Pedagogic „Iosif Vulcan", prin fuzionarea celor două şcoli normale de băieţi, confesională şi de stat, devenind şcoala pedagogică de băieţi, mai tîrziu mixtă, atribuindu-i-se din 1970 numele lui Iosif Vulcan, pentru ca din 1976 să i se alăture Liceul Pedagogic de educatoare din Beiuş şi Secţia pedagogică maghiară de pe lîngă Liceul „Alexandru Moghioroş".

Ultimele două decenii constituie perioada de vîrf a şcolii, atît în privinţa numărului de elevi şi de cadre didactice, cît şi în perfecţionarea procesului de predare-învăţare. Dată fiind necesitatea de învăţători şi educatoare în urma creşterii reţelei de şcoli primare şi unităţi preşcolare, în numai 12 ani între 1966—1978, numărul absolvenţilor a fost de peste 1325, cam tot atîţia cîţi în întreaga perioadă interbelică, la toate şcolile normale din judeţ—după cum reliefează profesorul Florian Nica. Astăzi Liceul Pedagogic „Iosif Vulcan" are 8 clase la profilul pedagogic, (4 române şi 4 maghiare, 13 clase primare şi 1 post pentru clase simultane la aplicaţie, 17 clase gimnaziale, şi 3 clase de industrie uşoară).

Trecînd în revistă numai cîteva momente şi aspecte din viaţa acestor şcoli româneşti orădene, constatăm că românii din acest străvechi oraş şi-au avut şcoala în limba lor cu peste două secole şi jumătate în urmă, iar pedagogică cu două secole, fiind focare de cultură şi civilizaţie românească în Oradea, Crişana, Banat, Hunedoara şi Satu-Mare.

Astfel graiul românesc şi-a păstrat întreaga lui preţuire în viaţa socială românească şi a răsunat curat şi limpede în sufletul milioanelor de români din această parte a ţării noastre.

Preluînd aceste frumoase tradiţii de cultură românească, Liceul Pedagogic „Iosif Vulcan" din Oradea duce mai departe idealurile noastre naţionale, îmbogăţite cu noi valori şi noi practici socio-culturale generate sub zodia socialismului.

La împlinirea celor peste 250 de ani de şcoală românească în Oradea şi a 200 de ani de şcoală românească pedagogică, rîndurile noastre sînt un pios omagiu adus dascălilor şi elevilor acestor şcoli care au slujit cu dragoste şi sacrificii întregile vitale ale poporului nostru.

BIBLIOGRAFIE

1. Florian Nica, *O şcoală românească de un sfert de mileniu la Oradea*, în Crisia, XII, Oradea 1982, p. 404.
2. Gh. Mudura, *Documente şcolare bihorene din secolul al XVIII-lea* în Crisia, XI, Oradea, 1981, p. 221.
3. Florian Nica, *Op. cit.* p. 404.
4. Vasile Bolca, *Şcoala Normală Română Unită din Oradea (1784—1934)*, Oradea, 1934, p. 4.
5. Vasile Bolca, *Răspuns pentru „Legea Românească"*, în „Vestitorul" nr. 2, Oradea, 1934
6. Arhivele Statului Orădean Fond, *„Acte şcolare"*, dosar nr. 35! f. 1—6, comunicat nouă de prof. Florian Nica, căruia şi pe această cale îi mulţumim.
7. Cornel Sabo, *Şcoala diecezană Oradea*, în „Vestitorul" an 111, nr. 12, Oradea, 1927, p. 23
8. Isai Savu, *Predarea matematicii în şcoalele poporale din Bihor în secolele al XVIII-lea şi al XIX-lea*, în „Lucrări ştiinţifice", seria B, Oradea. 1969, p. 435.
9. Doc. mss. latin. nr. 150/DNB din 29 nov. 1785, în Arhivele Statului Cluj-Napoca, Fond „Scoli naţionale" — Oradea.
10. Ioan Georgescu, *Şcoala Normală română din Oradea*, în „Boabe de grîu", an V. 1934, p. 472.
11. Aloisiu Tăutu, *Crîmpeie din începuturile învăţămîntului primar în dieceza Orăzii*, în „Vestitorul", III, nr. 12, Oradea, 1927, p. 25.
12. Elena Dragoş, *Cîteva contribuţii la cunoaşterea activităţii instructiv-educative* în cadrul predării limbii române în şcoala poporală din Bihor în sec. al XVIII-lea şi al XIX-lea, în „Lucrări ştiinţifice" Seria B, Oradea, 1969, p. 423.
13. Dosar mss. nr. 527/1802, fond mitropolia Blaj la Arhiv. Stat. Blaj.
14. Vasile Bolca, *op. cit.* p. 62.
15. Viorel Faur, *Contribuţii la cunoaşterea istoriei Bihorului*, Oradea, vol. II, 1971, p. 219.
16. Dos. mss. rom. nr. 463/1856, F. Episcop. gr. cat. Gherla la Arhiv. Statului Cluj.
17. Vasile Bolca, *op. cit.* pag. 320.
18. Revista Arhivelor, an XI, nr. 2, Bucureşti, 1968, p. 207.

Activitate pedagogică bogată și valoroasă

Profesorul Gh. Pârnuță s-a afirmat de timpuriu și în mod constant printr-o activitate didactică rodnică, prin cercetare științifică și documentare temeinică, printr-o operă bogată și valoroasă care se înscrie în patrimoniul cultural al țării.

S-a născut într-o pitorească așezare a Muscelului, comuna Rucăr (județul Argeș), la 31 mai 1915, într-o modestă familie de țărani moșneni. Rămas orfan — tatăl său a căzut în luptele de la Mateiaș (Muscel) în primul război mondial — a cunoscut de mic greutățile vieții și a crescut în cultul muncii, care i-a călăuzit apoi întreaga viață.

După terminarea claselor primare, învățătorul său i-a îndrumat pașii către școala normală din Cîmpulung-Muscel, unde a intrat ca bursier. Pornit pe drumul învățăturii, capabil de efort intelectual și stăruință, a absolvit, ca elev pregătit în particular, și Liceul „Dinicu Golescu" din același oraș, luînd bacalaureatul. Urmează apoi cursurile Facultății de Litere și Filosofie a Universității din București, obținînd diploma de licență în litere și filosofie. Obține apoi titlul de doctor în pedagogie la Universitatea din București, cu teza „Istoria învățămîntului și gîndirea pedagogică din Țara Românească — secolele XVII—XIX".

Activitatea sa didactică îndelungată se îmbină cu studiul, cu activitatea de cercetare științifică și activitate publicistică susținută; învățător în județele Muscel și Ciuc, profesor la Școala Normală din Cîmpulung și la Școala de bibliotecari din București și apoi la Institutul Pedagogic și Universitatea din București, un timp a funcționat, în paralel, și ca cercetător științific.

Prof. Gheorghe Pârnuță și-a început investigațiile științifice și activitatea publicistică cu lucrările de folclor „Flori de peste munți", „De la noi din Rucăr", „De la frații noștri din secuime", publicate în 1939.

Activitatea științifică a prof. dr. Gh. Pârnuță este bogată. A publicat, ca autor sau coautor, 27 de cărți, peste 200 de studii și articole în publicații de învățămînt, istorie și de alte specialități și a prezentat un număr mare de comunicări la diferite manifestări științifice. Dintre cărțile publicate amintim: „Istoria învățămîntului și gîndirea pedagogică din Țara Românească — sec. XVII—XIX" (1971); „Gheorghe Lazăr. Contribuția sa la dezvoltarea învățămîntului" (1973); „Învățătorii și profesorii în revoluția de la 1848" (1976)" Începuturile culturii și învățămîntului în județul Dîmbovița", Tîrgoviște, (1972); „Istoria învățămîntului din Ialomița" (1977): „Din istoria școlii vîlcene" (1976); „Metodica predării limbii și literaturii române" (Curs universitar, 1971); „Gîndirea pedagogică a generației de la 1848" (1968, în colaborare); „Contribuții la istoria culturii și învățămîntului în Teleorman" (1968, în colaborare), „Istoria învățămîntului din Oltenia" (2 volume, în colaborare); „Istoria învățămîntului din România" — vol. I (membru al colegiului de redacție și coautor, 1983) ș.a.

În diferite studii publicate, a căutat să pună în lumină, după vechi hrișoave, date privitoare la „existența învățăturii de carte la români, mai ales cu începere din secolul al XIV-lea", „începuturile școlii românești — cu organizarea de școli elementare în limba română, dar și școli de erudiție în limbile greacă, latină, slavonă, în special din secolul la XVI-lea", „strînsele relații în probleme de învățămînt și cultură între toate provinciile românești", „contribuția dascălilor transilvăneni la dezvoltarea școlii românești din Țara Românească și Moldova"; „organizarea învățămîntului public la orașe" (1832) și „la sate" (1838); „participarea personalului didactic la revoluția din 1848;" „începuturile învățămîntului pentru fete", „primele biblioteci școlare"; „sprijinul acordat de Țările Române școlilor din Peninsula Balcanică și Orientul Apropiat"; „studiul limbilor străine în școala românească" ș.a.

Contribuția sa științifică s-a bucurat de recunoașteri și aprecieri din partea unor instituții, asociații științifice. Este membru al Societății de științe istorice și al Societății de științe filologice. Este prezentat în Enciclopedia istoriografiei românești, unde se arată că Gheorghe Pârnuță a adus „contribuții originale în istoria învățămîntului și în istoria regională (Zona Cîmpulungului) și că lucrările sale „se bazează pe un bogat și important material documentar, adesea inedit". Pentru contribuția sa la istoria învățămîntului din ținutul natal, autoritățile orașului Cîmpulung i-au acordat Diploma și titlul de Cetățean de onoare al acestei străvechi așezări.

Legat puternic de meleagurile natale, pentru care a manifestat dragoste și atașament, în afară de ampla lucrare „Rucăr", monografie sociologică (1972) și de cele două lucrări de folclor tipărite în 1939, prof. dr. Gheorghe Pârnuță a strîns o bogată colecție de documente în cea mai mare parte originale, referitoare la această străveche așezare românească, documente pe care le-a tradus și transcris în zece volume aflate în manuscris. Documentele rucărene și numeroase alte materiale referitoare la învățămîntul muscelean și argeșean sînt expuse într-un cadru muzeal, în clădire proprie, pe care prof. dr. Gh. Pârnuță l-a realizat cu mari eforturi, cu neegalată pasiune și cu mari sacrificii materiale, pregătindu-l pentru a fi donat satului său natal. O realizare impresionantă, despre care prof. Gheorghe Pârnuță, marcat de modestia specifică rucărenilor, rar amintește, dar despre care revista „România pitorească" a scris elogios.

Pedagogi, oameni ai școlii, slujitori ai științei și culturii, care îl prețuim și admirăm îi dorim sănătate și noi realizări.

Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE

DIALOG ȘTIINȚIFIC

(Urmare din pag. 55)

Dialogul prilejuit de dezbaterea acestei teme a avut ca obiectiv imediat căutarea modalităților practice de a stabili în cadrul lecțiilor de istorie conexiuni interdisciplinare cu alte obiecte de învățămînt. Rolul metodologiei interdisciplinare în perfecționarea lecției și în sporirea randamentului intelectual al elevilor a fost analizat în comunicarea „Abordarea interdisciplinară a predării-învățării, condiție a succesului școlar", prezentată de Cornelia Bagiu, inspector școlar general județean. În comunicarea „Conexiuni interdisciplinare în predarea-învățarea istoriei", semnatarul acestei note a stăruit asupra modalităților logice de stabilire a unor întrepătrunderi interdisciplinare în lecțiile de istorie.

Analiza corelațiilor interdisciplinare în studiul istoriei a fost aprofundată și concretizată cu modele de activitate didactică utilizate de autorii comunicărilor. În comunicările „Corelarea istoriei cu geografia" (lector univ. Ion Gh. Șendrulescu, secretar al Societății de Științe Istorice din R.S. România), „Interdisciplinaritatea în transmiterea cunoștințelor de istorie și geografie" (profesor C. Chișărău) și „Cunoștințele de geografie, suport în studierea istoriei universale" (profesor Maria Pașa) au fost prezentate informații relevante despre utilizarea datelor furnizate de geografie în explicarea evenimentelor petrecute în evoluția societății. De asemenea, au fost prezentate și modalități de utilizare a hărții în lecțiile de geografie.

Valoarea pedagogică a Simpozionului a fost determinată de faptul că relațiile interdisciplinare stabilite în procesul predării istoriei au fost analizate în diversitatea lor. Prin caracterul deschis al sistemului de cunoștințe comunicat în lecțiile de istorie, în studiul acestui obiect se pot stabili în mod firesc corelații cu literatura, filosofia și științele sociale. Modalitățile de stabilire a acestor corelații au fost prezentate în comunicările: „Apelul la literatură — mijloc important de sporire a eficienței formativ-educative în studiul istoriei" (profesor Paul Florescu), „Predarea filosofiei în conexiune interdisciplinară cu alte discipline" (profesor D. Pascu) și „Interdisciplinaritatea în predarea științelor sociale" (profesor M. Ranga).

Valorificarea pedagogică a conexiunilor interdisciplinare implică și elaborarea unei noi concepții de pregătire a viitorilor educatori. Modul cum sînt pregătiți într-o viziune interdisciplinară viitorii învățători prin modelele de acțiune didactică oferite de profesorii lor și prin organizarea judicioasă a practicii pedagogice a fost prezentat în comunicarea „Încercări de definire și iulustrare a interdisciplinarității în contextul activității de formare și perfecționare în liceul pedagogic", prezentată de prof. Virginia Ardelean, directorul Liceului Pedagogic din Caransebeș.

Ca o notă definitorie a comunicărilor prezentate remarcăm apelul la practică și valorificarea modalităților de stabilire de corelații interdisciplinare în predarea istoriei, verificate în procesul de predare a acestui obiect de învățămînt. Judecățile formulate asupra interdisciplinarității, înțeleasă ca principiu determinat de unitatea științei și de caracterul de sistem al învățămîntului au reflectat aspecte variate și nuanțate ale praxisului pedagogic. Autorii comunicărilor au recurs la fapte educative trăite, pentru a constitui cu ajutorul lor modele de abordare interdisciplinară a lecțiilor.

Dialogul care a avut loc la Caransebeș a ilustrat și receptivitatea instituției școlare organizatoare, disponibilitatea corpului său de educatori față de nou. De asemenea, a fost ilustrată și concepția pedagogică de care e condus inspectoratul școlar în activitatea de perfecționare a profesorilor de istorie. Animatorul acestui dialog convingător, inspectorul școlar Gh. Magas, sublinia că în viitoarele acțiuni ale catedrei de istorie se va urmări inițierea teoretică și practică a profesorilor în utilizarea noilor tehnologii didactice, prin transferul de idei și modele de acțiune între școli și participanți.

Desfășurarea simpozionului de la Caransebeș a dovedit interesul crescînd al profesorilor de istorie din județ pentru sporirea eficienței predării acestui obiect cu mari resurse educative și fervoarea cu care ei caută modalități de perfecționare a procesului de predare-învățare, pentru a spori performanțele intelectuale ale elevilor.

P. VASILE

Valențele educative ale manualului de limba rusă pentru clasa a IX-a (anul V de studiu)

UN OBIECTIV important în predarea limbilor străine în țara noastră vizează posibilitatea de a comunica în limba modernă studiată, folosind pentru aceasta cunoștințele lexico-gramaticale asimilate de elevi în școală.

Pentru treapta I de liceu obiectivul principal este consolidarea structurilor lexico-gramaticale însușite în gimnaziu. La acestea se adaugă alte două obiective care nu trebuie neglijate: îmbogățirea vocabularului cu elemente lexicale noi și predarea unor elemente de cultură și civilizație.

La treapta a II-a accentul cade pe familiarizarea elevilor cu elemente de limbaj tehnic de specialitate, folosind în acest sens și broșurile special editate.

Potrivit programei pentru clasa a IX-a (anul V de studiu), manualul pune accentul pe aplicațiile de limbă și nu pe teoretizări. Explicațiile sumare din chenarele de gramatică sînt însoțite de trimiteri la tabelele sinoptice de la sfîrșitul manualului, ceea ce sporește însemnătatea acestuia ca instrument de lucru pentru elevi.

Cum procesul de înțelegere a faptelor de limbă este un proces dirijat, manualul nu pierde din vedere acest aspect, în sensul că, pe măsură ce se dobîndesc cunoștințe de limbă, ele sînt transformate în capacități, abilități și deprinderi de aplicare a acestora în contexte variate. Cunoștințele și deprinderile, integrate în sistem, dau posibilitatea să se rezolve concret o problemă sau alta, fiecare lecție constituindu-se ca o secvență care se raportează permanent la sistemul anterior de lecții.

Se știe că lecția, ca formă specifică în desfășurarea procesului instructiv-educativ, conduce la o îmbinare organică între instrucție și educație. Referindu-se la educarea patriotică, revoluționară și umanistă a tinerei generații, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia că „este necesar să împletim educarea generală cu spiritul patriotic"[1], că și în munca politico-educativă „va trebui să ridicăm și mai mult acest rol, să îmbunătățim activitatea învățămîntului, a cadrelor didactice prin educarea și formarea patriotică, revoluționară, a tineretului nostru"[2]. Din această perspectivă este necesar să subliniem că eficiența acțiunii de educare patriotică, revoluționară și umanistă a tinerei generații nu se poate realiza plenar dacă nu se acționează interdisciplinar, valorificîndu-se valențele educative ale tuturor disciplinelor școlare.

Pornind de la aceste considerente ne-am propus să exemplificăm cîteva modalități de folosire a manualului de limba rusă pentru clasa a IX-a (anul V de studiu), în direcția educării elevilor în spirit revoluționar, patriotic și umanist.

Conținutul textelor cuprinse în manual pun în valoare cunoștințe despre istoria și geografia țării noastre („Patria mea", „Iași", „Mihai Viteazul"), despre viața nouă din satele și orașele patriei („Industria noastră automobilistică", „Viața nouă în satele Bărăganului", „Transportul orășenesc"). Sînt integrate astfel cunoștințe căpătate de elevi la diferite obiecte de învățămînt.

Structurile lexico-gramaticale care se însușesc de către elevi permit acestora să vorbească în limba străină despre frumusețile și bogățiile patriei noastre, despre realizările obținute de poporul nostru, sub conducerea P.C.R..

Modalitățile de lucru pot fi diferite. Redăm cîteva dintre ele, așa cum le-am realizat noi:

La lecția despre țara noastră am apelat la micropovestire (după întrebări), retroversiune, dar și la exerciții în context situativ. Pentru a evidenția specificul de exprimare al fiecărei limbi, am folosit traducerea din limba rusă a unor proverbe și zicători, cu găsirea echivalentului plastic în limba română (de exemplu: „Iubirea de patrie este mai puternică decît moartea"; sau „Omul fără patrie este ca privighetoarea fără cîntec").

La lecția despre Mihai Viteazul, pentru a evita citirea selectivă sau răspunsuri la întrebări, am recurs la retroversiune, subliniind ideea că marele voievod a rămas în memoria poporului român nu numai ca un exemplu de eroism și înalt patriotism, ci și pentru că a realizat pentru prima dată în istoria poporului nostru unirea celor trei principate: Țara Românească, Transilvania și Moldova.

Lecția despre Iași a prilejuit elevilor o discuție (cu suport vizual — diapozitive și vederi din Iași) despre trecutul și prezentul acestui oraș, care a jucat un rol însemnat în dezvoltarea științei, literaturii și culturii românești.

Exercițiile și retroversiunile prevăzute la lecția de recapitulare au relevat fapte concludente privind noul chip al României socialiste (de exemplu: Porțile de Fier este cea mai mare hidrocentrală a României. La Colibași — Pitești a fost construită o uzină de automobile. La noi în țară se produc automobile cu marca „Dacia" și „Oltcit". Industria noastră automobilistică se bucură de succes atît în țară cît și peste hotare etc.).

O altă categorie de texte se referă la traducerile oficiale din fragmente literare din opere românești sau fragmente din opera unor scriitori ruși clasici.

La traducerile oficiale de texte românești în limba rusă (poezia „Revedere" de M. Eminescu, un fragment din schița „Vizita" de I. L. Caragiale) am insistat asupra specificului exprimării în limba română și rusă. Prin citire selectivă sau răspunsuri la întrebări am evidențiat legătura lui Eminescu cu codrul, cu izvorul, cu tot ce reprezintă simțire românească. Retroversiunea din cadrul sistemului de lecții pe această temă ne-a permis să amintim elevilor că renumitul tei din Parcul Copou (Iași) ne este scump nouă românilor; că pădurea (codrul) și teiul se întîlnesc adesea în creația lui Eminescu.

În situația „elev—elev" am încercat apoi să folosim cunoștințele de limbă străină ale elevilor, pentru ca ei să poată spune care este poetul lor preferat, ce știu despre el, prin ce este renumit. Cu elevii participanți la olimpiadă am trecut la redactarea compunerii pe tema „Eminescu — poetul meu preferat".

La lecția „Vizita", după ce elevii s-au familiarizat cu textul literar tradus în limba rusă și au răspuns la întrebări sau au povestit textul (pe baza ilustrației din manual), am trecut la retroversiune și la crearea de microsituații firești de viață („La teatru", „La cinema", „În vizită").

---

* E. Fodor, A. Safta, *Limba rusă*, manual pentru anul V de studiu, E.D.P. București, 1983.

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru cu problemele muncii organizatorice și politico-educative din 2—3 august 1893*, Editura Politică, București 1983.

[2] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca*, „Scînteia", sept. 1983.

Avînd drept suport primul paragraf din text (partea I), am trecut, cu mici modificări de structuri lexico-gramaticale, la întocmirea de către elevi a unei scurte compuneri pe tema „În vizită".

Valoarea educativă a textului a fost completată de redarea în limba română a unor proverbe și zicători ce evidențiază ideea că într-o familie bună cresc copii buni.

În concluzie, putem spune că manualul de clasa a IX-a (anul V de studiu) este un instrument de lucru deosebit de util, o sursă de inspirație pentru profesori privind valorificarea din punct de vedere educativ a textelor pe care le cuprinde. El trebuie folosit de-așa manieră încît să solicite mai mult pe elevi la fiecare oră de clasă, să-i determine să aibă preocupări sporite pentru a-și însuși o limbă străină de circulație.

Prof. A. CORESCU

Probleme actuale ale pedagogiei din R.D.G. în revista „Pädagogik"

Una din publicațiile Academiei de Științe Pedagogice a Republicii Democrate Germane (A.P.W.) este revista lunară „Pädagogik", aflată acesta în al 40-lea an de apariție.

Din bogatul conținut al ultimelor ei numere vom încerca să prezentăm cîteva probleme de natură teoretică și practică.

Preocuparea forurilor de resort R.D.G. pentru o mai bună coordonare a diferitelor obiecte de învățămînt în școlile de cultură generală s-a concretizat în elaborarea unor programe noi și în revizuirea altora, în ambele cazuri acordîndu-se rolul hotărîtor în realizarea cerințelor programei, activității profesorului la clasă.

În ceea ce privește învățămîntul profesional, studiile și cercetările începute cu un deceniu în urmă se vor finaliza în noile planuri ce vor fi introduse treptat în anii 1986—1990.

În paginile revistei s-au discutat problemele unei pedagogii generale, utilitatea și oportunitatea pregătirii pedagogice atît pentru începători, cît și pentru educatorii cu experiență. Este semnalată și o situație nedorită, în care cercetătorii din acest domeniu au o anumită vină: aceea a persistenței unei polisemii a termenilor utilizați, a lipsei unui consens în privința definirii unor *categorii și noțiuni din pedagogie*. Pregătirea pedagogică a viitorului profesor, încă din facultate, s-a impus însă ca o cerință indispensabilă în profesarea meseriei.

Modificările calitative în planul muncii cerute de introducerea progresului tehnic în toate sferele de activitate au determinat mutații importante atît în educația generală, cît și în cea profesională. *Atitudinea creatoare*, mobilitatea și disciplina intelectuală sînt trăsături ce permit adaptarea individului la noile condiții, iar școala are datoria să găsească acele modalități prin care să le promoveze în rîndul elevilor pe toate treptele de învățămînt. În acest sens, revista oferă un exemplu de integrare a trei materii: *Bazele electronicii, Bazele tehnicii măsurării industriale și a comenzii și reglării, Bazele prelucrării electronice a datelor*, într-o singură materie unitară, obligatorie pentru toți elevii, indiferent de mesere: *Bazle automatizării*. În 108 ore elevi sînt inițiați în microelectronică, tehnica roboților, reglări automate și prelucrarea datelor. Elevii primesc de asemenea cunoștințe despre procesele conducerii, planificării și economiei întreprinderilor, cunoștințe de logică și de informatică.

Un centru de greutate al cercetării pedagogice din R.D.G îl constituie problematica *activității intelectuale în procesul instructiv-educativ*. Această activitate este privită drept suportul și condiția întregului progres (social, științific, tehnic și cultural). În revistă au apărut contribuții interesante în legătură cu metodele și tehnicile muncii intelectuale, ale învățării. Se pune accent pe familiarizarea elevilor cu argumentarea de tip științific, analizîndu-se pe larg condițiile unei astfel de argumentări, însemn al unui învățămînt de calitate.

Un rol deosebit atît în procesul de învățămînt cît și în formarea personalității de ansamblu a elevului este *atribuit profesorului*. De doi ani revista „Pädagogik" găzduiește dezbateri în jurul temei „Să ajungem la fiecare elev, pe fiecare să-l încurajăm și să-i stimulăm în cele mai bune condiții", prilej cu care se oferă soluții, sfaturi pentru activitatea îndreptată în acest scop. Pentru asigurarea succesului la învățătură al tuturor elevilor se recomandă să nu li se dea elevilor slabi teme mai ușoare, ci aceștia să fie mai mult pregătiți spre ale rezolva.

Dezvoltarea optimală a fiecărui elev a constituit în ultimii ani subiectul a peste 70 de articole, care au prezentat diferite fațete ale acestei problematici foarte dificile, discuția pe această temă rămînînd în continuare deschisă. Îmbunătățirea învățămîntului diferențiat solicită în continuare contribuția cercetărilor din domeniile pedagogiei, psihologiei și al altor științe, cunoscîndu-se că timpul disponibil al profesorului pentru o asemenea *activitate este limitat*.

Alături de reliefarea însemnătății studiului științelor naturii și tehnice pentru formarea capacităților științifice și practice ale elevilor, revista ilustrează prin numeroase articole rolul deosebit pe care îl are cunoașterea aprofundată a limbii materne, a literaturii, istoriei, științelor sociale în consolidarea sentimentului patriotic, în perfecționarea morală a elevilor, în făurirea unei personalități multilaterale.

Apar în revistă articole dedicate unor capitole din istoria pedagogiei germane, precum și a unor personalități ale domeniului Christian Salzmann (1744—1811), Edwin Hoenle (1883—1952), Robert Alt (1905—1978), ca și unele prezentînd din preocupările educaționale ale altor țări.

La rubrica „Information aus Wissenschaft und Praxis" se dau informații despre diferite simpozioane, mese rotunde, conferințe științifice pe teme pedagogice care au avut loc în R.D.G. sau în alte țări cu participarea cercetătorilor din Republica Democrată Germană.

MIRCEA GRIGOROVIAȚ

Marin Iliescu

L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES ET DES ÉTUDIANTS DANS UN ESPRIT RÉVOLUTIONNAIRE — DEVOIR FONDAMENTAL DE L'ENSEIGNEMENT

Partant du rôle particulièrement important de l'école — en tant que principal facteur de culture et de civilisation, d'éducation communiste — dans l'esprit des documents du parti, des tâches spéciales qui reviennent à l'école aux termes des documents du XIIIe Congrès du parti, l'auteur démontre la nécessité et la possibilité d'élever tout le système éducatif à un niveau supérieur, de former les traits fondamentaux de la conscience socialiste et communiste, en y voyant une qualité indispensable de la personalité humaine, de l'homme nouveau, un devoir essentiel de chaque enseignant.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire—Contents—Содержание 5/1985

● Al. Ghitera, Le forum de la jeunesse révolutionnaire ● M. Iliescu, L'éducation des élèves et des étudiants dans un esprit révolutionnaire — devoir fondamental de l'enseignement ● Gh. Platon, La vocation de la liberté et de l'indépendence ● V. Popeangă, La logique de l'action éducative ● F. Georgescu, Multilatéralité et engagement — critères de l'éducation athéiste permanente ● T. Popescu, La culture personnelle, trait distinctif de l'homme ● I. M. Rizescu, L'éducation moral-patriotique des élèves à travers la littérature ● Gh. Fleancu, Particularités du processus d'éducation des pionniers et des écoliers dans l'esprit de la morale communiste ● V. Birte, V. Birte, L'utilisation des éléments d'histoire locale dans les leçons d'histoire de la Roumanie et leur contribution à l'éducation patriotique des élèves ● V. Popa, La formulation des problèmes dans l'étude de la philosophie ● F. Avram, L'optimisation de l'enseignement et de l'étude de la musique dans le lycée pédagogique ● F. Dumitru, L'utilisation du récit et de la bande d'images dans les leçons d'histoire ● I. C. Roman, L'étude à l'école ou «l'étude complète» et la pédagogie du succès ● E. Creţu, Aspects méthodologique de la planification pédagogique dans les I^re IV^e classes ● El. Butnărescu, L'efficience de la compétition dans les activités organissées dans le jardin d'enfants ● G. Negoescu, Le professeur principal, facteur coordinateur des actions d'orientation scolaire et professionnelle ● E. Bălaşa, La polyqualificatıcn — exigence actuelle dans la formation de la main d'oeuvre ● T. Căliman, Directions et modalités d'appliquer l'interdisciplinarité dans les sciences de l'éducation, E. Păun, La jeunesse et le dorit à l'éducation ● I. M. Bota, 250 ans d'école roumaine à Oradea ● Livres ● Idées

● Al. Ghitera, The form of the revolutionaty youth ● M. Iliescu, The education of the pupils and students in a revolutionary spirit — a fundamental duty of school ● Gh. Platon, A vocation for freedom and independence ● V. Popeangă, The logic of the educational action ● F. Georgescu, A multilateral and committing character — criteria of the permanent atheistic education ● T. Popescu, Personal culture — a distinctive feature of man ● I. M. Rizescu, The moral and patriotic education of the pupils through the study of literature ● Gh. Fleancu, Peculiarities of the pionneers and pupils' education in the spirit of the communist morals ● V. Birte, V. Birte, The use of the elements of local history in the lessons of Romanian history and their contribution to the pupils' patriotic education ● V. Popa, The definition of the problems in the study of philosophy ● F. Avram, Optimization of the teaching learning of music in the pedagogical school ● F. Dumitru, The use of stories and film strips in teaching history ● I. C. Roman, The learning at school of „full learning" and the pedagogy of success ● E. Creţu, Metholologic aspects of planning pedagogy in the Ist-IVth forms ● E. Butnărescu, The efficiency ofs competition in the kindergarten activities ● G. Negoescu, The headmaster, a coordinating factor of the action of school and vocational orientation ● E. Bălaşa, Polyqualificatıcn — a topical requirement of the training of the labour force ● T. Căliman, Directions and means to apply interdisciplinarity in the sciences of education ● E. Păun, The youth and the right to education ● I. M. Bota, 250 years of Romanian school in Oradea ● Books ● Ideas

А. Гитера, Форум революционной молодежи ● М. Илиеску, Воспитание учеников и студентов в революционном духе — фундаментальный долг образования ● Г. Платон, Призвание свободы и независимости ● В. Попянгэ, Логический анализ воспитательного действия ● Ф. Джорджеску, Многосторонность и ангажированность — критерии постоянного атеистического воспитания ● Т. Попеску, Личная культура — характерная черта человека ● И. Н. Ризеску, Формирование морально-политического профиля учеников через преподавание литературы ● Г. Флянку, Особенности процесса воспитания пионеров и школьников в духе коммунистической морали ● В. Бырте, В. Бырте, Использование элементов местной истории в уроках по истории Румынии и их вклад в патриотическое воспитание учащихся ● В. Попа, Проблематизация в изучении философии ● Ф. Аврам, Оптимизация преподавания-обучения музыке в педагогическом лицее ● Ф. Думитру, Использование повествование и диафильмов в ознакомлении с историческим прошлым нашего народа ● И. К. Роман, Обучение в школе или «полное обучение» и педагогика успеха. ● Е. Крецу, Методологические аспекты, касающиеся педагогического проектирования в I—IV классах ● Е. Бутнэреску, Действенность соревнования в детсадовских мероприятиях ● Д. Негоеску, Классный руководитель — координирующий фактор мероприятий по школьной и профессиональной ориентации ● Е. Бэлэша, Поликвалификация — нынешнее требование в подготовке рабочей силы ● Т. Кэлиман, Направления и способы претворения в жизнь интердисциплинарности в воспитательных науках ● Е. Пэун, Молодежь и право на воспитание ● И. М. Бота, 250 лет румынской школы в Орадии.

Иоан К. Роман

ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ ИЛИ «ПОЛНОЕ ОБУЧЕНИЕ» И ПЕДАГОГИКА УСПЕХА

Автор выявляет преобразования, произошедшие в румынском образовании в последние два десятилетия, что ставит его в мировом плане в ряд самых развитых систем образования.

Исследование выступает за рост школьной производительности, указывая несколько способов поднятия качества преподавания-обучения. Используя данные долгосрочного научного исследования, автор считает, что необходимо отказаться от идеи проведения уроков типа преподавание-проверка и принять тезис развертывания уроков по схеме преподавание-обучение, которые помогают ученикам усваивать материал в классе, во время урока.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scinteii"

UN DAR, O SURPRIZĂ, O BUCURIE

OFERIȚI COPIILOR DUMNEAVOASTRĂ: confecții și tricotaje, încălțăminte și marochinărie școlară de voiaj, jocuri și jucării distractive, produse artizanale și diverse articole pentru nou-născuți, procurate d MAGAZINELE DE PREZENTARE ȘI DESFACERE ALE COOPERAȚIEI MEȘTEȘUGĂREȘTI.

Iată adresele cîtorva magazine din București, care vă așteaptă:

— B-dul N. Bălcescu, nr. 30
— Calea Victoriei, nr. 26 și nr. 118
— B-dul 1 Mai, nr. 104
— Str. Gabroveni, nr. 6—8 și nr. 24

Comenzile de confecții pentru copii se primesc în unitatea de prestări confecții a Cooperativei „Avînt îmbrăcămintei", din Str. Episcopiei nr. 4, iar comenzile de tricotaje pentru cei mici la Cooperativa „Tricotext din Complexul Favorit, Drumul Taberei.

Revista de PEDAGOGIE

6

Iunie 1985

anul XXXIV

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS

- Învățămîntul românesc în perioada deschisă de cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.
- Contribuția determinantă a școlii la formarea conștiinței socialiste a tineretului studios
- Perspective noi în metodologia și tehnologia educațională
- Contribuția cercetării științifice în dezvoltarea și modernizarea învățămîntului nostru (masă rotundă)
- Învățarea în școală sau „învățarea deplină" și „pedagogia succesului"
- Relația profesor-student și repercusiunile acesteia asupra creativității
- Coordonate ale sistemului de patronare în școli

Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 6/1985

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PĂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate se pot abona prin „ROMPRESFILATELIA" — sectorul export-import presă P. O. Box 12—201, telex 10376, București, Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40, 23 07

Sumar

ȘCOALA ROMÂNEASCĂ ÎN CEI 20 DE ANI DE LA CONGRESUL AL IX-LEA AL PARTIDULUI

ION GH. STANCIU — Învățămîntul românesc în perioada deschisă de cel de-al IX-lea Congres al P.C.R. 1

ACULIN CAZACU — Contribuția determinantă a școlii la formarea conștiinței socialiste a tineretului studios 4

ION PĂTRAȘCU, ANTON LAURENȚIU — Perfecționarea și modernizarea învățămîntului din județul Olt în „Epoca Nicolae Ceaușescu" 7

NICOLAE ANDRONACHE — Strategii noi în învățămîntul hunedorean 10

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIMITRIE TODORAN — Perspective noi în metodologia și tehnologia educațională 13

IOAN C. ROMAN — Învățarea în școală sau „învățarea deplină" și „pedagogia succesului" 19

ANA TUCICOV-BOGDAN — Autoformarea psiho-pedagogică a profesorului 21

ELVIRA CREȚU — Aspecte metodologice privind proiectarea pedagogică la clasele I—IV 24

DUMITRU ȘERBĂNESCU, ELENA BERCARU — Stimularea independenței și creativității preșcolarilor prin activitățile practice 27

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

PETRE D. BEJENARU—Coordonate ale sistemului de patronare în școli 30

PELAGHIA POPESCU, VIRGINIA STANCIU — Lucrul la mai multe table în cabinetul de matematică 34

VALERIA DRĂGOIU, TEODOR DRĂGOIU — Predarea și învățarea conceptului de înmulțire 36

PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR

ANA STOICA, MARIANA CALUSCHI — Relația profesor-student și repercusiunile acestora asupra creativității .. 39

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ ȘI PREGĂTIREA TINERETULUI PENTRU MUNCĂ

ELENA BĂVIȚĂ — Pregătirea familiei în vederea reorientării școlare și profesionale a elevilor 43

RODICA CHERCIU — Modalități de pregătire a tineretului pentru integrarea socio-profesională 45

MASĂ ROTUNDĂ

IULIANA CAZACU, IOAN CERGHIT, IOAN JINGA, LARISA NEDELA, ION NEGREȚ, ION T. RADU, MIOARA STANCU — Contribuția cercetării științifice în dezvoltarea și modernizarea învățămîntului nostru 48

CONSULTAȚII

GHEORGHE BUTARU — Critica și autocritica în viața școlii .. 56

GHEORGHE TĂNĂSESCU — Concepte și orientări în activitatea de educație sanitară a elevilor 59

CĂRȚI — IDEI

PETRE GR. ANDREI — „Gazeta matematică" — o publicație ce s-a impus în rîndurile tineretului 29

VALERIA CIACHIR — Primul dicționar al Revoluției române pașoptiste 47

VASILE V. POPESCU, NICOLAE RADU — Metodologia cercetării în educație și învățămînt 63

ŞCOALA ROMÂNEASCĂ ÎN CEI 20 DE ANI DE LA AL IX-LEA CONGRES AL PARTIDULUI

Învăţământul românesc în perioada deschisă de cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.

Conf. univ. dr ION GH. STANCIU

CU PRILEJUL DESCHIDERII ANULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT 1984/1985, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretar general al P.C.R., aprecia că marile înfăptuiri ale poporului nostru în anii construcţiei socialiste n-ar fi fost posibile fără contribuţia substanţială a învăţământului, el însuşi parte componentă a transformărilor revoluţionare ale societăţii româneşti. Aprecierea, primită cu vie satisfacţie de către toţi slujitorii şcolii, ne îndeamnă — acum, la douăzeci de ani de la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R. — la o substanţială analiză a relaţiei dintre societatea noastră şi învăţământ, a caracteristicilor pe care această societate le-a imprimat activităţii instructiv-educative, pentru a reţine, a perfecţiona şi dezvolta tot ceea ce timpul a validat ca autentică valoare a şcolii româneşti de toate gradele.

Problemelor de educaţie şi învăţământ li s-a acordat o deosebită atenţie la fiecare din cele cinci congrese ale P.C.R., precum şi la conferinţele naţionale care au avut loc în ultimele decenii, la mai multe plenare ale Comitetului Central al partidului (1971, 1973, 1977, 1982) şi la congresele dedicate atît problemelor educaţiei politice şi culturii socialiste, cît şi învăţământului; în aceeaşi perioadă au fost adoptate două legi ale învăţământului şi educaţiei (1968, 1978).

În rîndurile ce urmează vom căuta ca să desprindem principalele trăsături care au fost imprimate învăţământului românesc în perioada ce a trecut de la Congresul al IX-lea al partidului.

1. O primă trăsătură o constituie **integrarea şcolii în procesul de dezvoltare economică şi socială a patriei noastre.** Învăţământul românesc a cunoscut în anii construcţiei socialiste puternice transformări determinate de profundele schimbări petrecute la nivelul vieţii politice, economice, sociale şi culturale a societăţii. *Ori de cîte ori s-au discutat probleme ale dezvoltării social-economice pentru o anumită perioadă de timp, s-au făcut referiri concrete şi la activitatea politico-educativă, la învăţămînt, ştiinţă — considerîndu-se dezvoltarea şi perfecţionarea lor ca o necesitate obiectivă* [1, p. 33]. Toate transformările din domeniul învăţământului au fost astfel gîndite încît ele să permită atît *corelarea şcolii cu celelalte sectoare ale procesului revoluţionar*, cît şi *stimularea continuă a progresului social*. În Raportul prezentat la Congresul al X-lea al P.C.R., tovarăşul Nicolae Ceauşescu preciza că *perfecţionarea multilaterală a învăţămîntului se realizează într-o concepţie unitară, pe baza programului de perspectivă a pregătirii cadrelor, în strînsă legătură cu politica economică şi socială* [2, p. 48].

Fiind integrată în efortul general de transformare revoluţionară a societăţii, *şcoala a traversat o perioadă de un puternic dinamism, restructurîndu-se în aspectele sale fundamentale: organizare, obiective, conţinut, metode şi forme de instruire şi educaţie.*

În ultimele două decenii, şcoala românească a dobîndit treptat o structură adecvată trebuinţelor economico-sociale, printr-o mare diversificare a învăţământului liceal şi superior, acordîndu-se o specială atenţie domeniilor prioritare ale economiei, precum şi acelor sectoare deficitare sub aspectul forţei de muncă. Şcoala a oferit, astfel, cadrele necesare tuturor sectoarelor de activitate: economic, social şi cultural. Dezvoltarea planificată a întregii noastre societăţi a determinat şi facilitat, în acelaşi timp, o mai riguroasă planificare a învăţământului însuşi.

2. Şcoala — principal izvor de cultură şi factor de civilizaţie. Ideea, formulată încă la

Congresul al IX-lea, potrivit căreia *școala este principalul izvor de cultură și factor de civilizație* [3., p. 52], *a devenit firul călăuzitor în toate acțiunile întreprinse de partid și de stat în scopul perfecționării și dezvoltării învățămîntului românesc.*

Integrată în procesul de dezvoltare economică și socială, școala își are funcția sa specifică, de promovare a valorilor culturii naționale și universale. *Prin școală se conservă toate marile valori spirituale ale poporului nostru, ca și ale umanității întregi, cultivîndu-se, totodată, forțele creatoare pentru îmbogățirea, de către noile generații, a acestor valori, pe a căror temelie națiunea noastră își va deschide noi orizonturi de civilizație.*

Fiind preocupată, după cum s-a văzut, să asigure pregătirea forței de muncă, școala românească nu își limitează activitatea la îndeplinirea acestei sarcini, ci își propune obiective mai largi, vizînd îmbogățirea spirituală a întregului popor, ca o condiție a unui continuu progres social, a aplicării Programului partidului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.

3. **Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția.** Transformarea esențială, cu adevărat revoluționară a sistemului de învățămînt din România ultimelor două decenii a constat în apropierea sa de trebuințele economiei noastre naționale. Amploarea dezvoltării industriei și agriculturii, ritmul de creștere imprimat acestor sectoare fundamentale ale economiei au obligat școala să se întoarcă mai ferm cu fața spre practică, spre procesul producției de bunuri materiale. Dezvoltarea economică presupune însă și o bază științifică puternică, menită să ofere activității practice soluții prompte și eficiente, specifice tehnologiilor moderne de producție. A apărut astfel **necesitatea unei triple relații:** *învățămînt — producție — cercetare științifică.* „La baza întregului proces educativ de formare a omului nou trebuie să așezăm munca, învățămîntul, știința, ca factori primordiali ai activității umane, ai progresului societății omenești" [1. p. 44].

Ideea acestei corelări, prefigurată încă în Raportul la Congresul al IX-lea al P.C.R., a dobîndit valoarea unui principiu fundamental al școlii românești în formularea ce aparține secretarului general al partidului nostru: *integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția* [4].

În vederea realizării acestei integrări au avut loc transformări în organizarea învățămîntului, în structurarea obiectivelor, a conținutului, a strategiilor și mijloacelor de instruire. În prezent, școala românească se caracterizează printr-o unitate organică a învățămîntului cu activitatea productivă și cu investigația științifică. Potrivit prevederilor Programului P.C.R., *fiecare școală a devenit și o unitate de producție, asigurînd elevilor pregătirea practică corespunzătoare* [5, p. 94].

Deși întregul nostru învățămînt a suferit transformări radicale, se poate aprecia că *cele mai profunde schimbări s-au petrecut la nivelul învățămîntului liceal* care în deceniile anterioare avea o orientare dominant teoretică. Acesta a cunoscut nu numai o puternică dezvoltare, printr-o impresionantă creștere a numărului de școli și elevi, ci și o mare diversificare, impusă tocmai de necesitatea integrării cu producția. *Prin conținutul său însă — întemeiat în întregime pe concepția materialist-dialectică și istorică,* îndeosebi prin nucleul comun constituit din disciplinele fundamentale (matematică, fizică, chimie, biologie, limba și literatura română, **științele sociale**) — *învățămîntul liceal își păstrează un caracter unitar. Se asigură, astfel, nu numai o bună pregătire teoretică a tuturor elevilor, de la orice tip și profil liceal, ci li se lasă, totodată, deschisă șansa unei reorientări școlare și profesionale — chiar după încheierea liceului — potrivit, fie înclinațiilor și aptitudinilor dovedite în treapta a doua a liceului, fie unor noi exigențe sociale.*

În studierea conținutului învățămîntului s-a urmărit — potrivit repetatelor recomandări ale secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu — *punerea de acord a cunoștințelor prevăzute în programele școlare cu realizările revoluției științifice și tehnice contemporane, cu cerințele practicii.* Școala noastră, de la primele clase, pînă la cursurile postuniversitare, a manifestat o deosebită sensibilitate față de noile cuceriri ale științei și tehnicii, încorporînd în programele sale tot ceea ce tehnica și știința zilelor noastre au validat ca autentice valori. În același timp, s-a cerut școlii ca prin disciplinele de învățămînt să se asigure elevilor și studenților un profil larg, corespunzător principalelor domenii ale activității economice și sociale. În multe din expunerile sale, *secretarul general al partidului a insistat asupra policalificării, ca una din soluțiile pe care le impune marea mobilitate profesională a epocii noastre.*

Profilul larg, policalificarea, dezvoltarea multilaterală se asigură printr-un învățămînt cu caracter politehnic, un învățămînt care permite o temeinică instruire în domeniile fundamentale ale procesului de producție, completată cu stăpînirea deprinderilor practice de muncă, la nivelul tehnicii contemporane. În ultimă instanță, *aplicarea cu rigurozitate și consecvență a acestui principiu fundamental al școlii românești oferă condiția principală pentru asigurarea competenței profesionale a absolvenților învățămîntului nostru.*

4. **Educarea tinerei generații în spiritul principiilor eticii și echității socialiste.** Întemeindu-se pe teza relației dialectice dintre existență și conștiință socială, pe afirmarea rolului conștiinței în activitatea de prospectare și proiectare a existenței sociale, în orientarea activității de edificare a noii societăți partidul nostru, secretarul său general acordă o deosebită importanță activității de educație moral-politică a maselor în general, a tinerei generații în special, educație menită să asigure formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste.

Problema formării moral-politice a tinerei generații a fost abordată la fiecare din congresele și conferințele partidului, la mai multe plenare ale Comitetului Central, precum și în numeroase expuneri ale tovarășului Nicolae Ceaușescu, relevîndu-se, de fiecare dată, noi dimensiuni ale acestei complexe laturi a educației comuniste. Astfel, la Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971, secretarul general al partidului a formulat ideea necesității elaborării unui cod al comportării oamenilor în societatea socialistă iar la Congresul al XI-lea, în 1974, a fost adoptat Codul principiilor și normelor vieții și muncii cumuniștilor, al eticii și echității socialiste, după care se călăuzește întreaga activitate educativă din învățămîntul românesc.

Documentele partidului nostru, expunerile secretarului său general, pun la temelia activității de educație concepția materialist-dialectică și istorică și fac din patriotismul revoluționar socialist trăsătura morală fundamentală a omului societății noastre. „Începînd de la învățămîntul preșcolar și pînă la învățămîntul universitar, copiii, tinerii trebuie crescuți și educați în spiritul dragostei de patrie, al devotamentului față de socialism, față de partid..." [5. p. 66].

Așa cum se precizează în Raportul la Congresul al XIII-lea, patriotismul revoluționar socialist se caracterizează prin dragoste față de patrie, prin răspundere și atașament față de popor și cuceririle sale revoluționare, prin hotărîrea de a munci pentru făurirea socialismului și de a lupta pentru apărarea independenței și suveranității naționale [7, p. 61]. *Patriotismul socialist se întemeiază*, așadar, *pe însușiri morale fundamentale ale profilului spiritual al omului societății noastre: cultul față de muncă, atașament față de cuceririle revoluției socialiste, curaj, cinste, luptă pentru adevăr, dreptate și libertate* ș.a., o bună parte din aceste însușiri morale fiind deseori sintetizate într-una singură, care în limba română are o deosebit de bogată semnificație: **omenia**. *Acestora li se adaugă sentimentul de solidaritate internațională cu toate forțele progresiste, cu toți oamenii care acționează pentru libertate socială, națională și pentru pace.*

În scopul cultivării acestor însușiri morale este valorificat întregul conținut al învățămîntului, îndeosebi limba și literatura română, istoria și geografia patriei, științele sociale. Un rol important îl are munca — munca sub multiplele ei forme: învățătura, munca în industrie, munca desfășurată pe ogoarele patriei. În școala noastră munca poate fi socotită ca principala metodă de educație, de cultivare a însușirilor moral-politice proprii societății socialiste. *Alături de conținutul învățămîntului și de muncă, o a treia modalitate de educare* a tinerei generații o constituie **participarea la viața socială**, *îndeosebi prin intermediul organizațiilor de copii și tineret.* Tocmai de aceea, principiul „integrării", la care ne-am referit mai sus, primește deseori o formulare mai largă, cuprinzînd nu numai învățămîntul, cercetarea și producția, ci și activitatea socială, ca principală modalitate de extindere a experienței de viață, de conștientizare și practicare a normelor de conviețuire socială.

Dacă *prin integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția se urmărește cultivarea competenței profesionale, prin educația moral-politică se asigură formarea cetățeanului activ, care se consideră responsabil în fața poporului său pentru întreaga sa activitate și pentru întregul său comportament.* Se educă, așadar omul de acțiune, capabil să participe la transformrea naturii, a societății și a sa însuși — omul caracterizat prim spirit revoluționar. „Numai cel care este permanent în căutarea noului și cel care este dornic să promoveze noul și în știință și în cultură, și în muncă, și în agricultură, și în electronică, și în politică, precum și în alte sectoare, numai acela poate fi adevărat revoluționar" [8].

5. **Cultivarea aptitudinii pentru continua perfecționare.** În condițiile ritmului accelerat al istoriei, în scopul menținerii competenței profesionale pe o îndelungată perioadă de timp, școala românească este preocupată să cultive elevilor săi aptitudinea de a se perfecționa continuu. Școala este astfel integrată în sistemul educației permanente. Tocmai de aceea tehnologia didactică — aplicată cu un grad sporit de luciditate și eficiență în ultimii ani — pune un accent deosebit pe activitatea de învățare a elevilor, procesul de învățămînt orientîndu-se tot mai mult spre valorificarea valențelor formative ale instrucției.

6. **Egalitatea de șanse în educație.** Se știe că prin *Reforma învățămîntului din 1948 școala* românească de toate gradele *a fost deschisă tuturor, fără vreo discriminare* — de sex, de naționalitate etc. Această orientare în politica școlară a fost continuată și dezvoltată în ultimele două decenii, *naționalitățile conlocuitoare bucurîndu-se pe deplin de dreptul la învățătură, în limba maternă.* Egalitatea de acces în orice treaptă de învățămînt este însă numai un aspect al egalității de șanse, pentru că unii copii și tineri care frecventează o instituție școlară pot fi împiedicați de o serie de împrejurări nefavorabile lor să încheie cu succes studiile. *După Congresul al IX-lea s-a manifestat o vie preocupare nu numai pentru egalitatea de acces, ci și pentru egalitatea de șanse în dobîndirea educației.* S-a insistat astfel în mod deosebit asupra creării condițiilor pentru evitarea rateurilor școlare, pentru stimularea la învățătură a tuturor elevilor, pentru organizarea diferențiată a activității instructiv-educative, solicitîndu-se cadrelor didactice tot efortul de care sînt capabile pentru a crea condiții tuturor elevilor să asimileze sistemul de cunoștințe și deprinderi practice necesare integrării lor cu eficiență în activitatea socială. În acest sens se cuvine să fie înțeleasă precizarea din Raportul la Congresul al XIII-lea, potrivit căreia „se va asigu-

ra dezvoltarea corespunzătoare în toate localitățile a învățămîntului, a activității culturale și de ocrotire a sănătății" [7, p. 38]; pretutindeni să se adopte, așadar, măsurile ce se impun — pe plan școlar, cultural, sanitar — pentru crearea premiselor egalității de șanse în dezvoltarea și formarea ființei umane.

O serie de schimbări intervenite în ultimii ani în modul de a proiecta, desfășura și evalua rezultatele procesului de învățămînt sînt o expresie a exigențelor pe care societatea noastră le manifestă față de școală, față de calitatea viitoarelor cadre pe care le pregătește.

Congresul al XIII-lea al P.C.R., prin directivele sale privind dezvoltarea României în viitorul cincinal și în perspectivă pînă în anul 2 000, a deschis școlii românești noi orizonturi. Dezvoltarea intensivă a economiei, introducerea largă atît în industrie cît și în alte sectoare economice a automatizării, cibernetizării și robotizării impune școlii sarcina de a pregăti cadre, specialiști de o calitate superioară celor pe care i-a pregătit pînă acum. Referindu-se la perioada următorilor ani, tovarășul Nicolae Ceaușescu a caracterizat-o ca fiind o perioadă a înfloririi depline, fizice și intelectuale a personalității umane [7, p. 37]. Pentru o astfel de dezvoltare va acționa, fără îndoială, școala românească. Acestui ideal i se vor dedica efortul, competența și dăruirea întregului personal didactic.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la Programul P C R pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educației socialiste a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste*, în vol. Plenara Comitetului Central al P.C.R. — 3—5 noiembrie 1971, Editura Politică, București, 1971
2. Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al P.C.R.*, Editura Politică, București, 1969.
3. Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, Editura Politică, București, 1965.
4. Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 6, Editura Politică, București, 1972.
5. *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura Politică, București, 1975.
6. Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în țara noastră, la problemele teoretice, ideologice și activitatea politică, educativă a partidului prezentată la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982*, Editura Politică, București, 1982.
7. Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R.*, Editura Politică, București, 1984.
8. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Timișoara cu prilejul vizitei de lucru în județul Timiș și al deschiderii noului an de învățămînt 1984—1985*, Editura Politică, București, 1984.

Contribuția determinantă a școlii la formarea conștiinței socialiste a tineretului studios

Conf. univ. dr. ACULIN CAZACU

SISTEMUL de învățămînt deține o poziție aparte în ansamblul suprastructurilor societății noastre socialiste. Exercitînd funcții specifice, instructive și formative, el captează — în același timp — efectele modelatoare ale factorilor politici, juridici, morali, științifici, integrîndu-le într-un cadru unitar de o deosebită complexitate și orientîndu-le cu precădere spre dezvoltarea continuă a resurselor umane ale progresului multilateral al patriei. „În anii socialismului — așa cum aprecia tovarășul Nicolae Ceaușescu — am creat un sistem modern de învățămînt, care cuprinde astăzi peste 25 la sută din populația țării și asigură o temeinică pregătire întregului nostru tineret, cadrele necesare pentru toate domeniile de activitate. Putem afirma, fără teama de a greși, că dacă nu am fi realizat aceste succese importante în învățămînt, dacă nu am fi înfăptuit — aș putea spune — această revoluție în transformarea învățămîntului românesc nu am fi putut obține nici celelalte realizări în dezvoltarea economico-socială a patriei"*.

Definind cîmpul de dependențe al afirmării revoluției socialiste în învățămînt, secretarul general al partidului pune în evidență *caracterul prioritar al problematicii umane, legătura esențială dintre învățămînt și factorii umani ai dezvoltării economice și sociale.*

Anii care au trecut de la cel de-al IX-lea Congres al partidului, din 1965, sînt marcați — în chip definitoriu — de sensibile acumulări cantitative și transformări calitative

* Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Timișoara cu prilejul vizitei de lucru în județul Timiș și al deschiderii noului an de învățămînt 1984-1985*, Editura Politică, București, 1984, p. 9.

în toate sferele și nivelurile învățământului românesc. Între procesele adînci care străbat dinamica generală a școlii noastre se înscrie și cel al *sporirii considerabile a rolului acesteia în formarea conștiinței noi, socialiste, a tineretului studios.* Ceea ce, în fond, contribuie nu numai la afirmarea rolului crescînd al factorilor subiectivi în adîncirea procesului de edificare a noii societăți, ci și la centralizarea accentuată a problematicii umane în societatea noastră, la materializarea principiilor umanismului practic, revoluționar.

La nivelul actual al dezvoltării sale, caracterizat printr-o rată de școlarizare deosebit de înaltă și printr-o integrare armonioasă în sistemul național instituțional al educației permanente, învățământul nostru contribuie în chip esențial la *instituirea unei noi existențe educaționale, unei noi condiții culturale a omului.* Educația a devenit, în societatea noastră, practică socială generalizată, ceea ce face ca între dimensiunile definitorii pentru existența socială socialistă să se înscrie și cea educațională. Privit în globalitatea mecanismelor sale, învățământul a devenit cadru obiectiv de raportare a aspirațiilor, nevoilor, opțiunilor valorice, a tuturor componentelor vieții spirituale. El s-a înscris decisiv între *sistemele referențiale ale modelării conștiinței socialiste*, afirmîndu-se tot mai mult nu doar ca receptor al cererii sociale de educație, ci și ca factor stimulativ al creșterii acesteia. În acest fel, identitatea obiectivă a practicii educaționale se constituie în sursă a unei noi dominante în ansamblul vieții spirituale din societatea noastră: cea a *conștiinței necesității de implicare a pregătirii omului în întreaga devenire socială.* La nivelul tineretului școlar, această notă indicativă pentru interdependența dintre obiectiv și subiectiv în dezvoltarea societății se exprimă atît prin cotele foarte ridicate ale cererii sociale de educație, cît și prin conștientizarea progresivă a orizontului valoric nou, superior, pe care îl oferă școala socialistă viitorilor constructori ai societății comuniste.

Desigur, analiza educației socialiste ca domeniu constitutiv al practicii social-istorice și, corelativ, descifrarea mecanismelor determinative ale acesteia în raport cu formele și nivelurile conștiinței necesită un nou model explicativ, renovarea viziunii generale despre educație în societatea noastră, elaborarea și integrarea mai activă a filosofiei educației în ansamblul tezelor care structurează filosofia marxistă a istoriei. Un astfel de mod de abordare, prin virtuțile sale explicative și acționale, poate întregi considerabil tabloul general al științelor educației; este, totodată, calea pe care rolul școlii în formarea conștiinței noi a tineretului studios poate fi tratat mai cuprinzător, fără limitările ce-ar decurge din surprinderea exclusivă a impactului informațional pe care îl exercită învățământul asupra noilor generații. În fond, *însăși concepția partidului nostru despre revoluția în învățămînt ne îndeamnă la o tratare mai complexă, deterministă, a relației dintre practica educațională și dinamica lăuntrică a fenomenelor de conștiință*, inclusiv pe scara socio-genetică a vîrstelor, cu precădere în perioada de școlaritate.

Un atribut definitoriu al contribuției școlii la edificarea unui nou statut al conștiinței în societatea noastră îl reprezintă *consubstanțialitatea problematicii formării omului ca forță de muncă și ca personalitate.* Oferind, grație proceselor sale specifice, un fundament cultural nou al personalității în formare a tînărului, învățământul nostru își organizează atribuțiile, în același timp, în sensul finalizării socio-profesionale a contingentelor școlare. Strategia integrării învățământului cu cercetarea și cu activitatea productivă capătă, din acest punct de vedere, o semnificație aparte. În condițiile în care, confirmate fiind de realitățile din țările capitaliste, multe teorii contemporane (mai cu seamă cele aderente la teza „crizei educației") postulează relativa ruptură și chiar opoziție între idealul de personalitate și cadrul existențial restrictiv al pregătirii tineretului ca forță de muncă nemijlocită, concepția noastră despre educația și finalitățile sale sociale dezvăluie *posibilitatea și realitatea îmbinării armonioase a celor două laturi în socialism.*

Noul statut ontic al muncii contribuie decisiv la acest salt în condiția educațională a omului care crește și se educă în condițiile societății noastre. Acest fapt este explicit cuprins în opțiunile de politică școlară, de îndată ce în documentele de partid, în lucrările tovarășului Nicolae Ceaușescu se accentuează ideea potrivit căreia la baza întregii activități din învățămînt trebuie pusă munca, în ipostazele sale complexe, în unire cu știința și cultura, cu spiritul revoluționar, ca factori fundamentali ai dezvoltării economice și sociale.

Școala — generator al unei concepții avansate despre muncă și cadru de modelare a tineretului în climatul stimulativ al creativității — devine astfel, tot mai mult, factor determinativ al *asimilării muncii, în structurile de conștiință, ca valoare socială, ca raționalitate a vieții.* Învățământul nostru construiește o nouă experiență socială a muncii, ceea ce contribuie la creșterea gradului de conștientizare a statutului obiectiv pe care l-a cîștigat activitatea productivă în societatea noastră. Din acest punct de vedere, optimizarea funcțiilor formative ale școlii de toate gradele, trecerea la o calitate superioară a activității din învățămînt implică în chip necesar *valorificarea mai activă a dimensiunilor umanizatoare și socializatoare pe care le are munca în societatea noastră;* proiectarea și organizarea unor ac-

tivități complexe în acest sens, renovarea continuă a strategiilor educaționale, presupun constituirea mai structurată a experienței de viață a tineretului școlar în jurul semnificațiilor umaniste ale muncii, evitarea practicismului îngust, a transferului mecanic de structuri ale actului productiv spre procesele nemijlocite ale instrucției și formației.

Eficiența activității școlare, exprimată în generarea unei noi conștiințe a muncii în rîndurile tineretului studios reprezintă, pe măsură ce se acumulează, un salt revoluționar în întreaga condiție educațională a omului societății noastre. Considerăm, ca atare, că aceasta este *calea principală de implicare a școlii în dezvoltarea conștiinței socialiste a noilor generații*.

Totodată, privind lucrările în interdependența lor, organizarea experienței instructiv-formative în jurul valorii sociale a muncii este indisolubil legată de *conținutul nemijlocit al mesajului educațional, de acumularea optimă a cunoștințelor profesionale, culturale, politice*. Dimensiunea informațională a procesului de învățămînt contribuie în mare măsură la amplificarea rolului formativ al școlii, dar numai în strînsă legătură cu organizarea experienței de viață a elevilor, cu instituirea unui sistem complex de validare a cunoștințelor acumulate și de transformare a lor în convingeri superioare, comuniste. Orice procedură restrictivă în acest cadru, provenită din exagerarea uneia sau alteia dintre cele două laturi, are consecințe negative, generează contradicții între teorie și practică, între mesajul transmis și cel receptat. Amplificarea laturilor calitative, intensive ale educației în etapa actuală necesită relizarea unui *acord funcțional mai puternic între modelul conștiinței muncii* (proiectat și realizat prin procesul nemijlocit de învățămînt) și *organizarea practicii efective a muncii în sistemul activităților școlare*. Se impune, îndeosebi, prospectarea mai activă a căilor și modalităților de organizare optimă a experienței productive a elevilor, diferențiat și gradat de la un nivel la altul al învățămîntului, în concordanță cu profilul de pregătire și cu cerințele generale ale îmbogățirii structurilor de personalitate acumulate de tineretul școlar.

Trecerea țării noastre la o dezvoltare de tip intensiv, bazată pe indicatori de eficiență, presupune, alături de mutațiile la nivelul bazei tehnico-materiale, al tehnologiilor, al mijloacelor de producție, o seamă de mutații în planul factorilor de conștiință. Dobîndesc, astfel, un rol crescînd *conștiința economică, mecanismele conceptuale de integrare a laturilor ideologice cu cele organizatorice și practic-productive, orientările de valoare și factorii morali, capacitățile de autoperfecționare și altele*. Toate acestea — convertite în obiective educaționale — își pot găsi un loc aparte în strategiile specifice școlii, începînd cu primele trepte de învățămînt, cu organizarea experienței elevilor potrivit trăsăturilor specifice vîrstei și principiilor operaționale de continuitate și gradare în munca instructivă și formativă.

Insistăm asupra *atributelor organizării superioare a practicii educaționale* întrucît — în esență sa — noua conștiință revoluționară dezvoltată în rîndurile tineretului studios este legată de convingerile și atitudinile pe care le generează, de modul și măsura în care, dispunînd de orizontul de cunoștințe necesar, fiecare elev dobîndește capacități crescînde de a se integra în sistemul cerințelor sociale. În același timp, la nivel principial, organizarea optimă a tuturor sectoarelor activității școlare decurge din necesitatea amplificării rolului statului în etapa actuală, a funcțiilor sale rezolutive în raport cu problemele cele mai concrete ale fiecărui domeniu particular. Ca instituție de stat, școala este direct implicată în acest proces de optimizare a cadrului organizatoric existent, de perfecționare a sistemului unitar al democrației socialiste.

Accentul pus pe laturile organizatorice nu exclude, ci presupune *renovarea continuă a conținutului educației*, îmbogățirea sa valorică, creșterea ratei de actualitate și modernitate a procesului instructiv-formativ. Considerăm însă că, în condițiile în care este mai bine elaborat și mai riguros definit, modelul specific educațional al muncii școlare se cere a fi dublat în permanență de o investiție organizatorică superioară, de strategii ample, dinamice ale aplicării sale consecvente în practica educațională, cu ajutorul unor metode și tehnologii didactice și educative moderne, eficiente.

Ca rezultantă complexă a tuturor funcțiilor școlii, conștiința socialistă a tineretului studios își află în prezent, în organizarea superioară a muncii instructiv-formative, una dintre principalele sale resurse de generare și statuare progresivă. În etapa actuală și în perspectivă, în concordanță cu hotărîrile și opțiunile strategice ale celui de-al XIII-lea Congres al partidului nostru, dezvoltarea și perfecționarea continuă a școlii de toate gradele, implicarea mai puternică a învățămîntului în întreaga viață economică și socială a societății noastre sînt dependente de *activitatea susținută a factorilor calitativi*, de valorificarea cadrului instituțional existent în virtutea creării premiselor materializării modelului comunist al educației. Ceea ce, în sfera atît de complexă a problematicii conștiinței socialiste a tineretului studios, capătă semnificații și sensuri deosebite, de o mare actualitate.

Perfecționarea și modernizarea învățămîntului din județul Olt în „Epoca Nicolae Ceaușescu"

Prof. ION PĂTRAȘCU
Inspector școlar general al Inspectoratului Școlar al Județului Olt
Prof. LAURENȚIU ANTON
Inspector școlar

ÎN ANSAMBLUL economico-social al țării, Oltul se prezintă astăzi — în anul al 20-lea de cînd în fruntea partidului se află cel mai iubit și stimat fiu al poporului român — tovarășul Nicolae Ceaușescu — ca județ cu o economie dinamică, înfloritoare, rod al politicii partidului de amplasare rațională și armonioasă a forțelor de producție pe întreg teritoriul patriei. Economia sa a cunoscut în această perioadă un proces amplu de dezvoltare și diversificare, industria devenind ramură prioritară și, împreună cu agricultura, construcțiile, asigurînd o viață civilizată și prosperă tuturor locuitorilor.

Epoca marilor noastre împliniri — pe care cu justificată mîndrie o numim „Epoca Ceaușescu", înseamnă pentru industria și agricultura județului nostru un ritm de dezvoltare fără precedent. Realizăm astăzi într-o singură zi și jumătate producția industrială a anului 1950, și doar în 18 zile pe cea a anului 1965.

Demn de subliniat este și faptul că numai volumul producției industriale marfa realizată suplimentar în 1983 este egal cu cel al anului 1965. Bazele industriei Oltului au fost puse în anii glorioși ce au urmat Congresului al IX-lea al P.C.R. Sînt anii marilor izbînzi creatoare, concretizate într-o autentică epopee, ce dau contur și dinamism întregii vieți economico-sociale a României.

În această perioadă în județul nostru s-au dat în folosință 17 mari unități de producție ale industriei republicane, fapt ce a făcut ca industria să contribuie cu 72 la sută la formarea produsului social total al județului. Prin aceste dimensiuni esențiale, Oltul se situează în primele 15 județe ale țării. Conturul peisajului industrial este punctat de repere ca: Slatina — cetatea aluminiului românesc; Balșul — realizatorul întregii producții de roți monobloc din România; Caracalul — un important constructor de vagoane și anvelope; Corabia — un nou reper în dezvoltarea industriei ușoare și chimice; Drăgănești — o prezență activă în prelucrarea bumbacului; Scorniceștiul — participant la realizarea autoturismului românesc; Ciureștiul — prin subsolul său, o zonă a „aurului negru".

În luminosul arc peste timp — anii 1965 — 1985 — sînt încrustate fapte înălțătoare de muncă, ce vin să ateste grija statornică a partidului și statului nostru pentru crearea unei puternice și solide baze tehnico-materiale a agriculturii, punctul de plecare în marea bătălie pentru obținerea de roade tot mai bogate. Parcul de tractoare și mașini agricole s-a îmbogățit substanțial, pe ogoarele județului Olt lucrînd azi cu 50 la sută mai multe tractoare decît existau în întreaga țară în 1938. Dotarea cu combine autopropulsate a început practic din 1965, cînd existau numai 4, sporind la 1397 în 1980 și la 1595 în 1984.

Astăzi Oltul realizează 4,9 la sută din producția de porumb a țării și dă 4,3 la sută din producția de grîu.

Am înfățișat, pe scurt, cîteva din atributele de esență prin care județul nostru se individualizează și se exprimă în peisajul general al țării, pentru a contura în cele ce urmează imaginea învățămîntului din județul Olt, în cea mai fertilă și generoasă perioadă a patriei noastre, „Epoca Ceaușescu".

Congresul al IX-lea a pus totodată și bazele unui învățămînt modern în țara noastră, ale unui învățămînt care răspunde prompt cerințelor unei economii în plină dezvoltare prin pregătirea cadrelor în școlile profesionale, de maiștri și liceele industriale, agricole, economice.

În Raportul prezentat la Congresul al IX-lea, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia: *„Una din orientările importante ale politicii partidului și statului nostru o constituie dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățămîntului de toate gradele. Așezat pe temelia concepției înaintate despre natură și societate, folosind tradițiile progresiste ale școlii românești și experiența pedagogică universală, strîns legat de cerințele mereu crescînde ale construcției socialiste, învățămîntul din țara noastră joacă un rol de seamă în formarea tinerelor generații și educarea omului nou, în ridicarea nivelului cultural și de conștiință al întregului popor în spiritul înaltelor idei*

ale umanismului socialist. Nivelul actual al societății noastre impune ridicarea pe o treaptă și mai înaltă a cunoștințelor de cultură generală, științifice și tehnice ale tuturor cetățenilor".

Astfel, învățămîntul nostru devine un învățămînt dinamic, un învățămînt ce răspunde cu competență comenzii sociale a timpului, se integrează operativ și eficient în dezvoltarea economico-socială a patriei.

Școala județului Olt a cunoscut în acești 20 de ani o dezvoltare impetuoasă, pe măsura dezvoltării întregii vieți economico-sociale. Avem o rețea de învățămînt vastă și cuprinzătoare. Investițiile alocate, continua îmbunătățire a bazei didactico-materiale a învățămîntului din județul Olt s-au cifrat în această perioadă la peste 3 miliarde lei.

În cele 400 de grădinițe, peste 25 000 de copii sînt formați în spiritul exigențelor vieții și activității de elev. În 380 de școli cu clasele I-X și în cele 18 licee, industriale, industrial-agricole își desăvîrșesc pregătirea pentru muncă și viață peste 100 000 de elevi, ceea ce înseamnă că un sfert din populația județului învață. Este desigur și aceasta o realizare impresionantă a „Epocii Ceaușescu".

Perfecționarea, modernizarea învățămîntului din județul Olt, așezarea lui pe baze științifice, integrarea școlii cu cercetarea și producția sînt atribute de referință ale școlii în aceste două decenii. Pentru racordarea cît mai deplină a procesului instructiv-educativ la cerințele unui învățămînt modern, în școlile județului nostru elevii au la dispoziție peste 700 de cabinete de specialitate și laboratoare și 200 ateliere școlare uzinale, dotate la nivelul tehnicii întreprinderilor patronatoare.

Nivelul superior al tehnicii și științei contemporane a impus și va impune în continuare un mod nou de a concepe esența procesului de învățămînt. Modernizarea predării, a procesului de dobîndire a cunoștințelor de către elevi este o cerință obiectivă a școlii noastre. Odată cu înarmarea elevilor cu bazele științei și culturii moderne, școala a fost chemată să dezvolte și aptitudinile intelectuale ale elevilor, flexibilitatea și caracterul creator al gîndirii, capacitatea de a se folosi în mod independent de volumul lor de cunoștințe spre a dobîndi, pe baza acestora, altele noi, aceasta fiind de fapt esența învățămîntului modern, a învățămîntului formativ.

Realizarea unui învățămînt modern este condiționată de *perfecționarea permanentă* a cadrelor didactice. Activitatea de la catedră confirmă fără alte demonstrații că permanenta noastră perfecționare este o condiție *sine qua non* a realizării integrale și la un nivel superior a sarcinilor complexe ce revin școlii în procesul permanentei dezvoltări a societății noastre.

Acest imperativ este formulat cu o claritate și o fundamentare politică și pedagogică deosebită de către tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului: „Fiecare educator, învățător și profesor din întregul sistem de învățămînt trebuie să fie atît un bun specialist în domeniul său, cît și un bun educator comunist. Numai îmbinînd aceste două calități, cadrele didactice își vor putea îndeplini în bune condiții sarcina de înaltă responsabilitate și onoare pe care o au în formarea tinerei generații".

Dobîndește dimensiuni noi necesitatea obiectivă a autoperfecționării, autodepășirii și integrării totale a cadrelor didactice în cerințele impuse de explozia informației din știință și tehnică.

Datorăm secretarului general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu, un sistem de perfecționare a cadrelor didactice bine conceput, în deplină concordanță cu caracterul dinamic al învățămîntului nostru, bazat pe o complexă activitate de cercetare științifică, orientată spre modernizarea învățămîntului, spre soluționarea mai rapidă și eficientă a unor probleme de mare importanță pentru ridicarea calității procesului instructiv-educativ.

În ultimii 20 de ani, activitatea de cercetare a cadrelor didactice a cunoscut o adevărată revitalizare, un caracter profund dinamic, înnoitor. În unitățile de învățămînt ale județului Olt s-a instaurat un climat de înaltă responsabilitate pentru rezolvarea la un nivel superior a problemelor școlii. Potențialul creator al cadrelor didactice, inovația, spiritul aplicativ, ca și atitudinea lor participativă la rezolvarea unor aspecte *dificile* ale activității instructiv-educative sînt mai bine puse în valoare.

Educatoarele, învățătorii și profesorii au asigurat un cadru optim, superior de manifestare a spiritului creator, a activității de cercetare științifică, de exprimare a disponibilităților lor intelectuale prin: cursuri de perfecționare — reciclare, examenele pentru obținerea gradelor didactice, sesiuni de referate și comunicări, simpozioane, dezbateri, publicarea unor materiale de sinteză, a unor studii și cercetări etc.

Peste 3 000 de cadre didactice din școlile județului nostru au obținut în ultimii 20 de ani grade didactice, peste 5 000 educatoare, învățători și profesori au participat la cursurile de reciclare. În această perioadă în activitatea de cercetare științifică de specialitate au fost angajați peste 1 500 de profesori, în cea pedagogică 3 000 de educatoare, învățători și profesori, în domeniul educației tineretului școlar, al orientării școlare și profesionale, al *educării materialist-științifice* 3 500 cadre didactice, iar în activitatea de cercetare metodică, pedagogică și psihologică peste 2 000 de educatori. Toate aceste date exprimă o stare de spirit favorabilă desfășurării unei activități instructiv-educative științifice, bazată pe tot ceea ce este nou pe plan mondial în domeniul speciali-

tății, al pedagogiei și psihologiei, bazată pe contribuția noastră la soluționarea mai rapidă a unor probleme de mare importanță pentru dezvoltarea învățămîntului, pentru rezolvarea unor aspecte metodice și psihopedagogice încă controversate, neelucidate pe plan teoretic și practic.

Activitatea de cercetare a cadrelor didactice din unitățile de învățămînt ale județului Olt a vizat și vizează în continuare cîteva direcții prioritare: cercetarea științifică de specialitate, pedagogică, psihologică, metodică, în domeniul educației moral-patriotice și revoluționare a tineretului școlar, al orientării școlare și profesionale, al integrării rapide și eficiente a absolvenților treptei I și a II-a de liceu în activitatea productivă etc. Sînt teme ce au pus în valoare pregătirea politico-ideologică, pedagogică și metodică a cadrelor didactice, spiritul lor creator și de investigație, contribuind astfel la perfecționarea și modernizarea procesului instructiv-educativ.

Enumerăm cîteva teme ce au făcut obiectul activității de cercetare a educatoarelor, învățătorilor și profesorilor noștri, ale cărei concluzii și rezultate au fost prezentate în mai multe sesiuni de referate și comunicări, simpozioane, dezbateri etc.: „Implicațiile psihopedagogice ale activității instructiv-educative din învățămîntul preșcolar privind pregătirea copilului pentru muncă și viață, pentru școală"; „Științele sociale în fața noilor imperative politico-educative, teoretice și metodologice. Modalități de integrare a documentelor de partid în lecțiile de științe sociale"; „Aplicații ale matematicii în agricultură"; „Modelarea matematică în metalurgie"; „Cerințe psihopedagogice și metodice ale orelor de recapitulare finală și sinteză"; „Relația dintre vocabularul uzual și cel de specialitate în predarea limbilor moderne în liceele industriale cu profil mecanic"; „Cerințe psihopedagogice ale problematizării lecțiilor de limba și literatura română în învățămîntul gimnazial și liceal"; „Preocupări și realizări ale profesorilor de biologie și agricultură privind ridicarea calității învățămîntului agricol și pentru înfăptuirea obiectivelor unei profunde revoluții în agricultură"; „Școala din mediul rural, puternic implementată în marile probleme ale revoluției agrare în județul Olt"; „Valențele formative și modalități variate de lucru în activitatea instructiv-educativă la clasele I-IV pentru dezvoltarea gîndirii logice și independente a elevilor".

Participarea cadrelor didactice la aceste acțiuni colective de perfecționare subliniază ideea că există o preocupare permanentă a acestora pentru introducerea în activitatea instructiv-educativă a unor elemente de pedagogie și metodică modernă; de experimentare a unor metode și procedee în vederea realizării unor lecții activ-participative, care să asigure o însușire conștientă, activă și temeinică a cunoștințelor, de accentuare a caracterului practic-aplicativ și formativ al procesului de învățămînt.

Concluziile formulate pe baza experimentării în procesul de predare-învățare, elementele de înnoire care s-au adus permanent în școlile județului nostru, confirmă aprecierea că spiritul de creativitate al educatorilor este un atribut major al conștiinței lor profesionale.

Un cadru larg de manifestare a spiritului creator, a preocupărilor de cercetare ale personalului didactic a fost oferit și de organizarea acțiunii „Creativitate și eficiență în învățămînt", ediția I și a II-a. Ediția a II-a a acestei acțiuni a antrenat marea majoritate a cadrelor didactice din județul Olt. În etapa de masă au fost prezentate peste 1 500 de comunicări științifice, s-au organizat expoziții locale cu invenții și inovații ale educatoarelor, învățătorilor și profesorilor noștri, material didactic realizat în unitățile de învățămînt. Popularizarea experienței pozitive s-a realizat în prima etapă, cea mai importantă, prin mobilizarea marii majorități a cadrelor didactice, prin comunicări și dezbateri în adunările generale, în cadrul comisiilor metodice și al colectivelor de catedră, locul unde aceștia își pot valorifica posibilitățile intelectuale, își formulează primele observații și puncte de vedere și se manifestă cea dintîi confruntare a celui angajat în cercetare cu un auditoriu competent.

La acest nivel s-au selectat pentru etapa județeană 150 materiale — comunicări, mijloace de învățămînt, mijloace audiovizuale, instalații, tehnologii noi, materiale care exprimă idei îndrăznețe, novatoare, rezultate din integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, expresie concludentă a interesului personalului didactic din județul Olt pentru perfecționarea și modernizarea procesului instructiv-educativ.

Acțiunea „Creativitate și eficiență în învățămînt" a reușit așadar să pună în valoare, să popularizeze și să generalizeze preocupări și experiențe pozitive existente în unitățile noastre de învățămînt. S-a realizat o mai strînsă legătură între învățămînt, cercetare și producție prin accentuarea caracterului practic-aplicativ al muncii de cercetare din învățămînt.

Un bogat material — care exprimă pregătirea de specialitate a cadrelor didactice, experiența într-un anumit domeniu al activității profesionale și metodice, concluziile unor experimente — este concentrat în lucrările elaborate în vederea obținerii gradului I în învățămînt. Preocuparea noastră principală a fost îndreptată în direcția difuzării în rîndul tuturor cadrelor didactice a concluziilor și rezultatelor la care au ajuns în activitatea de cercetare, a experienței pozitive a acestora prin diferite mijloace — lucrări de sinteză, buletine de informare, sesiuni de referate, simpozioane, dezbateri. Toate aceste rezultate, prezentate sumar,

atestă că învățămîntul din județul Olt se află la cote superioare privind dezvoltarea bazei didactico-materiale, concepția despre activitatea politico-ideologică, profesională și metodică a cadrelor didactice, pregătirea teoretică și practică a tineretului școlar.

Întregul personal didactic din județul Olt se află total angajat, acum, în anul 20 de cînd în fruntea partidului se află tovarășul Nicolae Ceaușescu, fiul cel mai iubit al poporului, pentru realizarea unei calități superioare în toate domeniile activității instructiv-educative, în vederea traducerii în viață a sarcinilor trasate școlii și întregului personal din învățămînt la Congresul al XIII-lea al Partidului Comunist Român.

Strategii noi în învățămîntul hunedorean

Conf. univ. dr. ing. NICOLAE ANDRONACHE
Inspector școlar general al Inspectoratului Școlar al Județului Hunedoara

ÎN CEI 40 DE ANI DE VIAȚĂ NOUĂ, LIBERĂ, județul Hunedoara a cunoscut o impetuoasă dezvoltare, accelerată și amplificată cu deosebire în ultimii 20 de ani, de cînd în fruntea partidului nostru a fost ales tovarășul Nicolae Ceaușescu. Astăzi județul nostru deține locul I la producția de minereu de fier, locul II la producția de energie electrică, fontă, oțel, laminate, cărbune, cocs, minereuri complexe.

Progresul permanent înregistrat de economia hunedoreană se datorește extinderii și modernizării întreprinderilor, creării de noi ramuri productive. În geografia economică a județului au apărut o seamă de industrii și ramuri noi: construcția de mașini, cimentul, țesături de mătase și confecții, tricotaje și încălțăminte, prelucrarea laptelui, industria berii, exploatarea bauxitei și a cuarțului.

Ocupînd un loc de prim rang în puternicul mecanism al economiei românești, industriile minieră, siderurgică și energetică au cunoscut în ultimele două decenii o puternică dezvoltare prin extinderea și realizarea unor noi capacități de producție. Importante realizări s-au obținut și în celelalte sectoare de activitate: agricultură, dezvoltarea urbanistică, edilitar-gospodărească, cultură și sănătate.

Toate aceste transformări se reflectă și în structura învățămîntului și conduc la angajarea organică a școlii hunedorene în procesul de pregătire și perfecționare a forței de muncă. Urmărind dinamica dezvoltării învățămîntului hunedorean observăm salturi calitative, bazate pe marile acumulări privind rețeaua și structura școlară, cuprinderea copiilor în școală și baza materială.

Dacă în anul școlar 1965/1966 existau în județul Hunedoara 665 unități școlare, în care erau cuprinși 85243 elevi, în anul 1985 rețeaua școlară cuprinde 770 unități de învățămînt, în care învață aproape 120 000 de elevi. În aceeași perioadă a crescut numărul cadrelor didactice de la 3178 în 1965/1966, la aproape 5 400 în anul școlar 1984/1985.

Precizăm că în acest an școlar, pe lîngă rețeaua învățămîntului de stat, mai funcționează: 9 case ale pionierilor și șoimilor patriei, frecventate de cca 12 000 elevi și copii; 4 cluburi școlare sportive cu aproape 4 000 de elevi; 3 case de copii cu cca 650 elevi.

Din totalul de 28 licee, care funcționează în județul nostru, 17 sînt industriale, 2 de chimie industrială, 3 agroindustriale.

Învățămîntul de stat hunedorean a asigurat în cei peste 40 de ani de la eliberare, atît pentru economia județului nostru, cît și pentru a altor județe, peste 70 000 de muncitori calificați, maiștri, tehnicieni, ingineri, economiști și alte categorii, din care peste 45 000 numai în ultimele două decenii.

Din situația privind rețeaua liceelor se constată creșterea numărului de unități școlare care pregătesc nemijlocit forța de muncă pentru minerit (6 licee), pentru metalurgie (2 licee), pentru construcții (2 licee), agricultură (3 licee) — sectoare prioritare și de bază atît în economia județului, cît și în economia națională.

Aceste date demonstrează că misiunea învățămîntului de a forma oameni calificați, capabili să se integreze rapid și eficient în procesul de producție și în activitatea socială, să îndeplinească în cele mai bune condiții obligațiile ce le revin, a fost îndeplinită cu răspundere și dăruire de toți slujitorii școlii.

Pornind de la sarcinile și obiectivele stabilite de partid și de stat în domeniul învățămîntului, Inspectoratul Școlar — sub directa îndrumare a Comitetului Județean Hunedoara al P.C.R. — a acționat cu consecvență în direcția modernizării rețelei de

învățămînt. În acest scop au fost utilizate metode de investigare științifică a structurilor economice din județ, racordînd — de la etapă la etapă — rețeaua școlară la cerințele economice și la necesarul forței de muncă. S-au întocmit studii privind dezvoltarea economico-socială a județului, evoluția principalelor ramuri industriale și a celorlalte sectoare de activitate din județ — studii ale căror concluzii au stat la baza deciziilor luate, a întocmirii proiectelor planurilor de școlarizare.

Pentru a răspunde cît mai eficient cerințelor adresate învățămîntului, Inspectoratul Școlar a evaluat în permanență fluxul de intrare și ieșire a elevilor din rețeaua școlară a județului, a orientat și îndrumat elevii spre acele licee și profiluri care asigurau economiei forța de muncă în structura cerută. În contextul acestor preocupări se înscrie acțiunea de așezare și permanentă racordare, dinamică și elastică, a rețelei școlare la nevoile economiei.

Modernizarea rețelei școlare a impus studierea condițiilor existente (legate de dezvoltarea industrială, urbanistică, demografică); a impus, de asemenea, amplasarea unităților de învățămînt în profil teritorial — probleme care au fost soluționate optim și competent, soluțiile integrîndu-se organic și armonios în transformările pe care le cunoaște întregul nostru județ.

Subliniem faptul că în acțiunea de modernizare a rețelei școlare s-a avut în vedere și echilibrarea cît mai armonioasă a profilurilor școlare în concordanță cu cerințele economice și interesele personale ale elevilor. În acest scop s-a asigurat și o cuprindere cît mai echilibrată a fetelor și băieților, astfel încît întregul tineret școlar să se integreze în rețeaua existentă.

În cel de-al 20-lea an de la Congresul al IX-lea al P.C.R., baza materială a învățămîntului hunedorean se prezintă la cote superioare, ilustrate prin cele 3 685 spații de școlarizare, dotate corespunzător bunei desfășurări a procesului instructiv-educativ, precum și prin spații destinate pentru cazarea și masa elevilor.

În scopul asigurării unei funcționalități cît mai eficiente și desfășurării învățămîntului modern, a sporit în ultimii ani dotarea unităților de învățămînt cu noi materiale didactice (în bună parte realizate prin autodotare) și aparatură de laborator, au fost amenajate și modernizate cabinete școlare, laboratoare și spații de pregătire în meserie. În același timp au fost mai bine organizate și utilizate spațiile destinate activităților cultural-artistice și sportive.

În prezent, dotarea necesară — conform normativelor în vigoare — este de 70% în cabinete și de peste 90% în laboratoare și ateliere școlare. În județ funcționează 941 cabinete pentru disciplinele fundamentale, științe sociale, limba română și limbi moderne; din acestea, 597 sînt în licee. Avem 427 laboratoare (fizică— chimie, biologie), din care 243 în licee, acestea fiind înzestrate cu 3 743 mijloace audio-vizuale și cu o bogată aparatură de laborator.

Numai din autodotare s-a realizat material didactic în valoare de 1 400 000 lei; dispunem de 374 ateliere școlare, cu 9275 locuri de muncă pe serie, dotate cu utilajele necesare învățării și practicării meseriei. Pentru activitățile sportive, învățămîntul hunedorean dispune de 88 săli de gimnastică. La dispoziția elevior sînt puse 265 de biblioteci școlare cu 1,3 milioane de volume, broșuri și publicații științifice, tehnice și beletristice. În același timp, pentru elevii care învață în școlile hunedorene sînt asigurate 6 600 locuri în internate, iar pentru 4 100 copii și elevi este asigurată și masa în cantinele școlare.

Deși posibilitățile județului pentru practicarea agriculturii sînt limitate, există, pe lîngă 72 unități gimnaziale și liceale, loturi agricole școlare cu o suprafață de 62 ha, pe care se practică culturi legumicole și se execută lucrări agricole în conformitate cu programa școlară și necesarul autogospodăririi. Toate aceste date conduc la concluzia că baza materială a învățămîntului hunedorean este în măsură să ofere toate condițiile cerute unui învățămînt modern, strîns legat de viață, de cerințele dezvoltării economico-sociale.

Procesul de pregătire superioară a tineretului școlar este de neconceput fără aportul cadrelor didactice. În acest domeniu rezultatele obținute sînt pe măsura efortului depus pentru a asigura în fiecare an încadrarea unităților școlare cu cadre didactice de predare și instruire practică bine pregătite sub raport pedagogic, metodic și științific. Dacă în anul școlar 1965/1966, din cele 3 470 cadre didactice peste 8% erau necalificate, astăzi întregul personal didactic are studii corespunzătoare funcției îndeplinite. Analizînd structura personalului din învățămîntul hunedorean după grade didactice, constatăm că aproape 40% din totalul acestora au gradele didactice I și II, iar un număr de profesori dețin titlul de doctor în științe. În sprijinul perfecționării cadrelor diddatice s-a organizat mai bine activitatea din cadrul catedrelor și a comisiilor metodice, a cercurilor pedagogice și a altor activități în direcția înarmării lor cu tot ce este nou în știință și tehnică, în pedagogie și psihologie, în gîndirea și cunoașterea umană. În acest sens s-au asigurat informări de specialitate, cu sprijinul unor centre universitare și al unor instituții de cercetare științifică.

Un rezultat direct al activității de perfecționare și autoperfecționare îl constituie faptul că un număr de cadre didactice hu-

nedorene sînt autori de manuale, lucrări științifice și beletristice, inventatori, inovatori și creatori de mijloace de învățămînt. Numai în perioada 1980—1985, în cadrul acțiunii „Creativitate și eficiență în învățămînt", s-au publicat 10 manuale școlare, 3 metodici de predare și 3 lucrări auxiliare, 4 lucrări științifice și 17 beletristice, au fost realizate 7 invenții și inovații, toate aplicate în economie; au fost create 57 mașini, instalații și tehnologii noi, rezultate din integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția; s-au realizat 13 mijloace audio-vizuale, 28 modele și echipamente tehnice.

Organizarea unor manifestări științifice tradiționale cum sînt „Matematica, școala și producția", „Județul Hunedoara — străveche vatră de cultură și civilizație românească", stîrnesc interesul cercetătorilor din țară, fac cunoscute rezultatele muncii cadrelor didactice din județul nostru și întreține în rîndul slujitorilor școlii un accentuat devotament față de valorile promovate de societatea noastră socialistă, pe care îl transmit generației tinere.

Preocupați să asigurăm unitatea dintre predare și învățare în vederea atingerii unei eficiențe sporite în procesul de învățămînt, am inclus într-un sistem unitar componentele acestuia, insistînd asupra interdependenței dintre conținut și celelalte aspecte legate de organizarea lecției, relația profesor-elev, metode, procedee și mijloace folosite în predare.

Optimizarea metodelor și procedeelor de acțiune în transmiterea și însușirea cunoștințelor a constituit o coordonată majoră pentru activitatea colectivelor didactice. Astfel, au fost promovate tehnici noi de învățare, precum și modalități eficiente de organizare a învățării. Atît în treapta I, cît și în treapta a II-a de liceu, cadrele didactice de la disciplinele fundamentale au utilizat cu mai multă insistență și eficientă metode și procede cu un pronunțat caracter aplicativ, în esență metode practice, care au favorizat convertirea cunoștințelor studiate în realități concrete economice, tehnice, tehnologice etc., promovînd cultul muncii în rîndul elevilor. Într-o anumită măsură, putem vorbi de instrumentalizarea și tehnicizarea metodologiilor didactice prin valorificarea în tot mai multe unități școlare a progreselor tehnicii, în special din domeniul mijloacelor electronice de comunicare în masă (de exemplu, televiziunea integrată, în cazul liceelor industrial-miniere din Deva și Vulcan). Amintim și folosirea mijloacelor de învățămînt ca instrumente auxiliare care facilitează transmiterea informației ca act al predării, sprijinind și stimulînd în același timp activitatea de învățare.

Mutațiile calitative intervenite în organizarea tradițională a sălilor de clasă au dus la înființarea unor cabinete, laboratoare și ateliere bine echipate, încît permit utilizarea optimă a tuturor materialelor didactice și a mijloacelor de învățămînt. Acestea au un rol hotărîtor în asigurarea procesului de tehnicizare a învățămîntului, de încorporare în lecție a celor mai avansate cuceriri ale științei și tehnicii moderne. Totodată, elevii sînt familiarizați cu limbajul tehnic caracteristic noii revoluții tehnice-științifice și cu mînuirea noii aparaturi, facilitîndu-se formarea unei mentalități noi, pe baza căreia ei se vor integra mai rapid în procesul muncii și se vor adapta cu ușurință la condițiile concrete ale viitorului loc de muncă.

Funcțiile economico-sociale ale învățămîntului se realizează prioritar prin calitățile individuale formate și dezvoltate în perioada educației. Așa cum se știe, eficiența educațională, evidențiată în primul rînd prin procentul de promovabilitate, se exprimă și în parametri calitativi, ca, de exemplu, participarea și rezultatele obținute la olimpiadele școlare și la concursurile pe meserii. Astfel, elevii județului nostru au obținut în anul școlar trecut 52 de premii și mențiuni la faza republicană a concursului pe obiecte de învățămînt; le-au fost acordate, de asemenea, 44 premii și mențiuni la faza republicană a concursului pe meserii; peste 500 de elevi au realizat referate și comunicări științifice, din care peste 150 au fost susținute la sesiunea anuală, unde s-au acordat 50 de premii și mențiuni, iar la faza națională au participat 7 elevi, obținînd 4 premii și mențiuni; de reținut și faptul că 2 elevi au fost incluși în loturile olimpice ale țării, la matematică și chimie.

Rezultate meritorii a obținut învățămîntul hunedorean și în cadrul Festivalului național „Cîntarea României" — ediția a IV-a. La etapa republicană au fost cîștigate 72 premii și mențiuni.

Și în cadrul competiției naționale „Daciada" școala hunedoreană s-a evidențiat la nivel de țară prin performanțele realizate la gimnastică, atletism și sporturi de iarnă (57, respectiv 15 premii și mențiuni la concursurile naționale; 14, respectiv 59 premii și mențiuni la concursurile internaționale).

Toate aceste rezultate ne îndreptățesc să afirmăm că școala hunedoreană se află azi la cote înalte ale muncii și eficienței ce caracterizează de altfel întregul proces revoluționar din țara noastră.

Perspective noi în metodologia și tehnologia educațională

DIMITRIE TODORAN

INTERDEPENDENȚA ȘTIINȚELOR NATURII FIZICE în evoluția lor istorică este un fapt de experiență curentă care se învederează în lumea contemporană prin dezvoltarea nebănuită a tehnicii și tehnologiei în toate sectoarele producției economice. Homo faber **(tehnicianul, artizanul), înarmat cu datele pozitive ale cercetărilor „operaționale" și a celor obținute prin „analize sistemice" — care, uneori, depășesc pe cele fundamentale — schimbă înfățișarea realității și produc modificări profunde în structura vieții individuale, familiale și sociale. Au apărut, de asemenea, discipline științifice la frontierele dintre materie și viață care se străduie să afirme unitatea funcțională a Cosmosului.**

Ideile de „măsură", „măsurare" și „previziune", curente în științele așa-zise exacte, au atras atenția cercetătorilor din domeniile vieții umane și sociale (psihologie, științele educației, sociologie etc.) încercînd să le valorifice în discipline ca: psihometrie, docimologie, sociometrie etc. Entuziasmul inițial a făcut însă loc, treptat și inevitabil, unei poziții critice datorită instrumentului de măsură care, după Einstein, „nu este un absolut ce poate fi determinat în sine, independent de ceea ce este de măsurat și în care am introduce cu orice preț măsuratul" [*1*, 155]. Or, materia vie este în perpetuă devenire și transformare chiar atunci cînd a atins forma cea mai complexă de organizare la nivelul speciei umane.

Relativitatea și valoarea statistică a datelor psihopedagogice rezultînd din „măsură" și „măsurări" se evidențiază cu claritate în controversele iscate pe marginea testelor de inteligență sau a celor educaționale. S-a constatat, de exemplu, că gemeni identici, univitelini, crescuți aparte în medii de viață diferite, prezintă diferențe de coeficient de inteligență *(C.I.)* de pînă la sau peste 20 de puncte. *(C.I.* rezultă din raportul dintre etatea mentală, determinată prin teste, și etatea cronologică). O cercetare cuprinzătoare, întreprinsă de Terman n-a fost nici ea îndeajuns de concludentă [*2*, 207]. Selecționînd cu ajutorul scării de inteligență Stanford-Binet — elaborată de el — o mie de „copii dotați" („geniali" după coeficientul de inteligență), Terman i-a urmărit de-a lungul anilor; dintre aceștia, 700 s-au realizat în viață în chipuri cu totul diferite: 150 sînt cuprinși în (enciclopedia) *Who's Who*, cu succese remarcabile în domeniul intelectual sau economic, iar restul, mai puțin notorii, ocupă sau poziții sociale cu mai mult succes decît cei cu inteligență medie, sau au părăsit școala, sau au comis chiar crime, devenind alcoolici, neadaptați etc. În tot acest proces de dezvoltare individuală, un rol dominant îl joacă factorii motivaționali, influențînd puternic activitatea intelectuală. Munca dură, persistentă pentru depășirea dificultăților ridică nivelul intelectual *(C.I.)*, în timp ce lenea — refuzul de a pune în valoare propriile aptitudini și capacități — coboară *C.I.*-ul.

Seria măsurărilor psihopedagogice a continuat cu încercările de determinare a pro-

[1] Y. Guyot, C. Pujade-Renaud, D. Zimmermann, *La recherche en éducation*. Paris, Les edition E S F, 1974. Citatul e din lucrarea lui L. Brunschvicg, *l'Experience humaine et la causalité physique* în care analizează și teoria relativității einsteineene. Cartea prezintă interes și pentru datele ce le cuprinde despre organizarea instituțională a cercetărilor pedagogice din Franța. — începînd cu Institutul pedagogic național, transformat (în 1970) în Institut național de cercetare și documentare pedagogică și Oficiul francez de tehnici moderne de învățămînt, continuînd cu institutele și centrele de cercetare regionale și sfîrșind cu asociațiile profesorilor.

[2] B. von Haller Gilmer, *Psychology*. New York, etc., Harper Row Publishers, (1974). Autorul redă unele rezultate ale cercetărilor lui Terman expuse în lucrările sale „Genetic studies of genius" (1925) cînd începe testarea copiilor dotați și, în colaborare cu Oden, „The gifted child grows up" (1947) în care se trag unele concluzii (ca cele menționate în textul studiului).

gresului în materie de învățare (cu ajutorul testelor educaționale, de cunoștințe) și chiar a realizărilor sau performanțelor (prin stabilirea unui coeficient de achiziție sau realizare), fără a mai aminti testele de temperament, aptitudini, caracter etc. Așa, de exemplu, progresul școlar se poate exprima printr-un coeficient educațional rezultînd din raportul dintre etatea educațională și cea cronologică, etatea educațională fiind egală cu cuantumul de cunoștințe asimilate. „Coeficientul de achiziție" (realizare, performanță) tinde să ofere posibilitatea de a determina măsura în care aptitudinile potențiale au fost actualizate prin exercițiu pozitiv. (Calcularea acestuia e ceva mai complicată, implicînd cunoașterea etății mentale și educaționale, respectiv, a coeficientului de inteligență și a celui educațional și raportarea celui din urmă la cel dintîi).

Fără îndoială că testele sînt utile și au o valoare incontestabilă; ele sînt folosite — și cu alte denumiri — în mai toate sectoarele de activitate umană. Însă, dacă valoarea lor pronostică este în general recunoscută, caracterul lor predictiv este din ce în ce mai mult pus la îndoială, unii cercetători considerînd drept o eroare faptul de a le atribui și o valoare pronostică.

Unii cercetători (ca S. A. Kirk) susțin că un ins poate avea un *C.I.* de 80 *într-un mediu rău* și 120 *într-un mediu bun* [*3, 411*]; din acest motiv se conchide că „*C.I.* ca ghid este merituos, ca profet este rău" [*3*].

Ideea organizării unei „școli pe măsură" — adică pe *temeiul rezultatelor „măsurării"*, cu ajutorul testelor, a nivelului de desvoltare intelectuală al elevilor — promovată îndeosebi de centrul de cercetări psihopedagogice genevez în deceniile 3—4 ale secolului nostru — nu s-a încetățenit în practica școlară decît cu totul superficial, prin cercetări sporadice și adesea neconcludente care n-au atras atenția și n-au convins factorii decizionali de necesitatea unor reforme ale *învățămîntului în acest sens*. Exista doar posibilitatea realizării unei școli „pe măsură" în așa-zisele școli experimentale, care, îndeobște, au avut o durată efemeră dispărînd odată cu promotorii lor; aceasta nu înseamnă însă — și ar fi *eronat* să se creadă — că datele obținute prin cercetările științifice efectuate în școlile experimentale — de la Herbart la Froebel, Montessori, Decroly, Kerschensteiner, Dewey etc. n-ar fi avut o puternică înrîurire asupra dezvoltării învățămîntului și n-ar fi stimulat tendințe inovatoare în viața școlii. Era însă evident că „școala pe măsură", cu o selecție *prematură* a elevilor — prin teste, care nu s-au dovedit atît de sigure cum se susținea inițial — încerca să promoveze o școală a elitelor și conducea spre meritocrație, contrară spiritului secolului; dimpotrivă, *acest spirit reclama insistent o școală unică*, cu oportunități și șanse egale pentru toți copiii, iar preocuparea esențială și primordială a cercetătorilor din sfera educației se îndreptă spre „modernizarea" *conținutului, metodelor și formelor de organizare* ale procesului educațional școlar și spre pregătirea corespunzătoare a cadrelor didactice prin studii superioare și reciclare. În acest fel, s-a profilat necesitatea unei *metodologii și tehnologii globale* care să includă întreaga configurație a învățămîntului într-o concepție sistematică menită să amelioreze, structural și substanțial, și procesul instruirii (predării) și procesul învățării (*asimilării*) *fondului de cunoștințe, aptitudini* și capacități necesare elevului pentru a se integra în ordinea vieții sociale.

În definirea unei asemenea concepții, influența ciberneticii și tehnologiei fizice este demnă de remarcat.

Tentativele de depășire și chiar de înlocuire a limbajului mai mult sau mai puțin subiectiv și descriptiv din științele umane — și îndeosebi din științele educației — s-au sprijinit așadar nu numai pe introducerea și aplicarea conceptului de „măsură" și „predicție"; se evidențiază aici și atracția unor științe noi, ca cibernetica și mai cu seamă influența exercitată de „invazia" tehnologică.

Teoria informației și aplicarea ei pedagogică, *cu automatele de instruire*, algoritmizarea și analiza sistemică a procesului de învățămînt, precum și principiul retroacțiunii (cu repercusiunile lui educaționale) țin de relația dintre pedagogie și cibernetică; *prin cea din urmă* „...în sens larg se înțelege tratarea matematică și constructivă a raporturilor, funcțiilor și sistemelor structurale generale care sînt comune diferitelor domenii ale realității" [*4,5*].

Cum s-a reflectat sfidarea tehnologică în științele educației?

Mai întîi, printr-un tablou anistoric al învățămîntului menit să deschidă ușa pătrunderii concepției inovatoare a unei metodologii științifice. „Dacă vizităm azi o clasă — scria Manacorda (1969) — în care cel care predă își face lecția, nu vom găsi diferențe importante între ambianța și echipamentul actual și cele de acum 2500

3 G. M. Inlow. *Education: Mirror and agent of change*. N w York: Holt, etc. 1970. Cartea e dedicată de autor „oricărui conducător care, cunoscînd pericolele puterii, n-o folosește ca să se împlinească pe sine, ci ca să servească pe alții".

4 Felix von Cube, *Kybernetische Grundlagen Lernens und Lehrens*. Stuttgart, Klett, 1968.

5 *H. Frank, Pédagogie et cybernétique*. (trad.). Paris, 1967. Cartea conține încercarea de a „defini exact și în mod general conceptul *algoritmului de învățare* (subl.n.)... în cadrul unei teorii abstracte a mașinilor de predat". Autorul și grupul său de cercetare se străduiau să elaboreze programe ale mașinilor de calculat care să găsească automat acest algoritm ținînd seamă de „variabilele didactice" care intră în calcul și pe care le consideră „parametri didactici".

de ani" [6,92]. Se recunoaște că tehnologiile fizice au pregătit unele instrumente (mijloace audiovizuale, laboratoare lingvistice, mașini de învățat) în sprijinul instruirii/învățării, dar aceste „auxiliare" didactice nu-și pot epuiza posibilitățile decît dacă sînt integrate într-o viziune tehnologică globală a procesului educațional, întemeiată pe științele comportamentului uman [6,93].

O altă mențiune în același sens; D i e u z e i d e (1971) afirmă: „A sosit azi timpul să ne întrebăm dacă educația trebuie să rămînă unicul mare domeniu al activității umane în care tehnologia să nu poată mări posibilitățile omului și să denunțăm un straniu și dăunător paradox și anume acela de a pretinde educației să transforme omenirea fără a admite că ea însăși trebuie transformată și transformată în permanență" [7].

Este cert că omenirea *nu poate fi transformată numai prin educație*, iar paradoxul este o realitate care constă în contradicția interioară-dialectică dintre educație și viață — mai explicit, „.... dintre idealul educației și posibilitățile practice de realizare a acestui ideal, dintre conținutul științific al educației și învățămîntului și metodele didactice de predare-asimilare,...., dintre potențialul educațional obiectiv al elevilor și influența și stilul educațional subiectiv al profesorilor etc." [8, 13].

Există o diversitate de opinii cu privire la conținutul și sfera noțiunii de metodologie și tehnologie didactică, bazate pe unghiuri de vedere diferite și pe concepte divergente identificate forțat; e cazul, de ex., al confuziei dintre tehnică didactică și tehnologie didactică. Unii psihologi, ca S k i n n e r [9], consideră tehnologia instruirii o aplicare a principiului „condiționării operante" în procesul predării/învățării prin învățămînt programat. Alții reduc tehnologia la utilizarea mijloacelor tehnice în instruire/învățare.

Într-un studiu anterior [10] am încercat să precizăm în ce constă un „program pedagogic de dezvoltare" și să subliniem rolul metodologiei și tehnologiei didactice (educaționale, pedagogice) în realizarea unui asemenea program. (Nu am amintit nici atunci și nu ne oprim nici acum la așa-zisul „marketing" și „management" educațional pentru că acești termeni nu aduc nimic nou față de cei de metodologie și tehnologie didactică. Transferați din economie, cei ce îi folosesc le dau următoarea semnificație: „Marketing"-ul educațional se referă la elaborarea și aplicarea strategiilor și programelor, la evaluarea-corectarea-reproiectarea acestora în vederea formării cadrelor în concordanță cu interesele și cerințele societății și cu dezvoltarea personalității umane; iar „management" -ul, care înseamnă administrarea, conducerea, gestiunea unei întreprinderi, privește educația ca instituție-întreprindere în care pot opera diverse tehnologii mai mult sau mai puțin sofisticate pentru realizarea „planului" de „producție").

Reținem precizarea că *metodologia didactică* se ocupă de *teoria* sau definirea principială a modalităților de utilizare a conținutului (informațional), a metodelor și formelor de organizare a instruirii/învățării, -conținut, metode, forme de organizare considerate ca *instrumente* educaționale în formarea integrală a personalității umane. Privită din acest unghi de vedere, metodologia didactică acoperă într-un cadru nou domeniul clasicei *metodici*.

În timp ce în perspectivă metodologică se analizează și se evaluează „instrumentele" de formare umană — de la povestire-narațiune la mașina de învățat și ordinator —, *tehnologia didactică* se ocupă cu ansamblul de norme, procedee, operații și tehnici necesare atingerii obiectivelor educaționale specifice (cutare lecție, în cutare clasă și la cutare materie de învățămînt), precum și cu determinarea stadiului educațional al elevilor prin controlul rezultatelor dobîndite prin învățare. În chip mai explicit, această tehnologie urmărește să contureze și să modeleze dimensiunile și fazele procesului de instruire/învățare prin: (a) stabilirea, în concordanță cu etapele evoluției individuale a elevilor, *a obiectivelor* educaționale ale activității didactice: (b) *programarea* acestei activități în așa fel încît să conducă efectiv la dezvoltarea aptitudinilor și capacităților proiectate în obiective; și (c) testarea și aprecierea rezultatelor, adică a gradului și măsurii în care a fost atins obiectivul urmărit, grad și măsură care prin efectul *retroacțiunii* pot arunca o lumină (pozitivă sau negativă) asupra naturii și eficienței obiectivului și, îndeosebi, a programării.

Dacă rezultatele sînt pozitive, retroacțiunea întărește operația (obiectiv+programare), iar dacă rezultatele sînt, mai mult sau mai puțin, negative, este indicată modificarea sistemului metodologic în cauză prin analiza factorilor cauzali ai insuccesului. În această direcție, docimologia — disciplină pedagogică al cărei obiect este cer-

[6] *Une éducation pour notre temps*. Problèmes et perspectives. Compte rendu des travaux du Colloque Européen „L'Education et le développement scientifique, économique et social", Palais de l'UNESCO — Paris 27—30, décembre 1968. Paris, Les éditions du Pavillon, 1969.

[7] M. D i e u z e i d e, *Technologie éducative*, în: *l'Education*, nr. 90—91. Paris, 1971.

[8] *Probleme fundamentale ale pedagogiei* (Coord. D. T o d o r a n). București, E.D.P., 1982.

[9] B. F. S k i n n e r. *Revoluția științifică a învățămîntului*. București, E.D.P., 1971. (Traducere din limba franceză a lucrării lui Skinner „The technology of teaching" căreia traducătorul francez i-a schimbat titlul).

[10] D. T o d o r a n. *Dezvoltarea metodologiei și tehnologiei didactice*. Revista de pedagogie, XX, nr. 5—1971, p. 60—67.

cetarea rezultatelor și progresului în învățare cu ajutorul unor probe obiective — prin critica vechilor criterii de evaluare și notare a elevilor devine un sector important al noii metodologii didactice. Datele probelor obiective (ale testelor docimologice), a căror validitate și constanță se cer dovedite matematic, servesc nu numai la determinarea progresului, elevului ci, și pentru analiza programului, cu diferitele lui faze, în vederea stabilirii acțiunii pedagogice capabile să atingă obiectivul determinat. (Vechiul mod de notare — cu cifre de la 1—5, 1—10 etc. — și apreciere înlocuit prin teste docimologice este o variantă a testelor educaționale și de performanță urmărind a stabili măsura în care aptitudinile-capacitățile stimulate prin program au fost formate). Notarea și aprecierea docimologică mai poate arunca o lumină asupra concepției generale a cursului-obiectului de învățămînt și a obiectivelor lui, precum și asupra programului și a prezentării lui celor ce învață [6, 100 sq)].

Etapa evolutivă actuală, în care metodologia și tehnologia didactică-educațională sînt privite *din unghi nou* și *global*, este precedată de o etapă în care această tehnologie era considerată dintr-un unghi restrîns și confundată sau, mai bine zis, limitată la *tehnica* didactică. Se pare că un moment marcant al trecerii de la tehnica-tehnologia *în* educație la *tehnologia educației* îl reprezintă lucrările Anului internațional al educației (1970) în care se profilează cu mai multă evidență necesitatea cuprinderii și utilizării echipamentului *mecanic* în procesul de învățămînt în spiritul noii concepții metodologice. Echipamentul constă în mijloace de prezentare (retroproiectare), de înregistrare și reproducere (reprografie, magnetofon, magnetoscop, microfișe), de stocaj și prezentare individuală sau colectivă (telecinema, casete, video-discuri etc.) a datelor vizuale și sonore, în fine, de mijloace care permit autocontrolul, autoevaluarea, retroacțiunea și instruirea programată (stația de întrebare-ascultare, televiziune cu circuit închis, mașină de învățat, ordinatorul). „A trece de la tehnologia în educație la tehnologia educației înseamnă să se procedeze la o reexaminare aprofundată a ansamblurilor educative existente, a scopurilor lor și a mijloacelor mobilizate pentru a le atinge înainte de a lua orice decizie privind transformarea acestor noi tehnici în agenți pedagogici specifici. Pedagogul devenit tehnolog va putea atunci să-și asume progresiv rolul unui inginer al educației „însărcinat cu mărirea randamentului totalității aparatului școlar" [7]. Odinioară și cel ce scrie acest articol considera educatorul și pedagogul ca „ingineri ai spiritului" [11]. Este însă pe deplin învederat că, educația fiind un sistem deschis și evoluant de o complexitate nebănuită, în stadiul actual al științei „analiza sistemică" nu-i poate determina dimensiunile decît în termeni de probabilitate, de aproximație statistică, ceea ce o și diferențiază net de fenomenele lumii fizice.

Una din sarcinile primordiale ale personalului didactic privită din perspectiva noii metodologii pedagogice constă în stabilirea conexiunii funcționale dintre obiective și mijloacele didactice integrate și adaptate dezvoltării proceselor de învățare. În cele ce urmează se va insista îndeosebi asupra procesului de informare (culegerea, asimilarea, fixarea, transferul și controlul cunoștințelor științifice) în limitele noii metodologii. (Cercetările privind tehnologia educației fizice, estetice și, mai cu seamă, morale nu intră direct în preocuparea noastră de acum și de aici).

Stimularea și dezvoltarea tehnologiei educaționale este condiționată de modificarea substanțială a tabloului lumii moderne și contemporane prin revoluția științifico-tehnică. Dezvoltarea tehnologică a transformat și transformă nu numai mediul ambiant, ci și natura și „piața" muncii sociale. Dinamica profesiilor e de o mobilitate aproape imprevizibilă. Într-un deceniu dispar profesii, funcții, slujbe, ocupații — oricum le-am denumi — într-un ritm alert, apărînd altele noi, din ce în ce mai exigente, legate de noile tehnologii fizice.

Necesitățile *dezvoltării sociale cer*, așadar, noi și diferite tipuri de muncitori care îndeplinesc funcții de *serviciu* în formarea cărora rolul principal îl deține acumularea de noi informații-cunoștințe; iar atunci cînd unele profesiuni, dispar, *reciclarea* și *reprofilarea* muncitorilor aparținînd profesiunior respective le asigură *noi locuri de* muncă; tuturor muncitorilor li se pretinde apoi *perfecționarea* la perioade din ce în ce mai scurte datorită imensei creșteri a volumului de informații atît în cadrul activităților profesionale cît și în toate domeniile cunoașterii umane. Să mai amintim că și robotizarea, automatizarea — în general utilizarea microprocesoarelor în tehnologii — reduc în unele industrii (textile, metale etc.) numărul muncitorilor și redefinesc unele profesiuni-servicii (de la bibliotecar, la funcționarul comercial...). Necesitățile formării, reciclării și perfecționării impun ex-

[11] D. Todoran, *Introducere în pedagogie*, Cluj, Cartea Românească, 1946. Atunci scriam: „*Educatorul* este «inginerul» constructor în domeniul vieții spirituale; *pedagogul* este «inginerul» teoretician care elaborează «planurile», studiază «natura» și „rezistența materialelor», precum și condițiile «solului», poziția «Soarelui», «vînturile», conductele «electrice», de «apă» etc.; adecă, renunțînd la analogie, pedagogul studiază natura umană *în* complexul condițiilor materiale și spirituale în care aceasta se dezvoltă". Arătam de asemenea că diferențele dintre aceste noțiuni nu sînt ireductibile, căci... „cu cît un educator este călăuzit mai mult de înclinarea de a cerceta obiectiv fenomenele educative cu atît activitatea sa practică va fi mai temeinică și mai eficientă", după cum un pedagog strălucit «poate deveni un model, și, mai ales, un educator al... educatorilor» (p.23—24).

tinderea instruirii profesionale și construirea de instrumente „inteligente" pentru prelucrarea informației în așa fel, încît, aceasta să devină din ce în ce mai accesibilă într-un timp prescurtat [cf. *12*]. Ne situăm, deci, în primul rînd, în fața unor profunde *modificări create de noile tehnologii în viața* economică, iar în al doilea, în fața perspectivelor de integrare viitoare a generației de azi a elevilor în viața profesională de mîine.

Instrumentele „inteligente", create de tehnologia informației (de ex. televiziunea sau mașina de învățat) nu asigură prin ele însele dezvoltarea multilaterală a personalității; deși hotărîtoare, formarea forței de muncă nu este unica îndeletnicire a instruirii/educării. Însă nu este mai puțin adevărat că aceste instrumente produc modificări și în climatul cultural al societății, care se repercutează asupra formării educaționale a tineretului. Se știe că televiziunea a avut și are o influență puternică în viața familială; modificînd relațiile interpersonale dintre membrii familiei, ea a dat și poate da naștere, alături de rezultatele pozitive, unor sociopatii, unor comportamente deviante prin atenția pe care copiii o dau scenelor și personajelor inadecvate formării lor. Atrași de aspectul de divertisment al emisiunilor își pierd ore întregi în fața ecranului și își neglijează pregătirea pentru școală... Este în bună parte învederat că: „Pare probabil că pe măsură ce tehnologiile informației devin mai sofisticate, atractive și interactive impactul lor general asupra valorilor individuale și a dinamicii familiei va continua să crească" [*12*, 5 sq]. Să mai adăugăm că și demarcația dintre viața personală și profesiune se estompează de îndată ce dispozitivele de informație fac posibilă îndeplinirea acasă a unor obligații profesionale. Oricum, concluzia firească e că schimbările pozitive sau negative produse de aceste tehnologii depind de *modul lor de aplicare*. „Dacă acest profund set de transformări este pretutindeni constructiv sau destructiv depinde în parte de cît succes are educația formală în a răspunde necesităților sociale pe care le creează aceste noi tehnologii" [*12*, 7].

Tehnologia *în* educație a început prin a căuta noi mijloace tehnice în stare să se sprijine, să înlocuiască și să extindă instruirea/învățarea. Costul ridicat al dotării, lipsa de pregătire a profesorilor în mînuirea aparatelor și a programelor noi, corespunzătoare acestora, explică slaba influență exercitată de aceste mijloace asupra activității didactice din școli. Un oarecare interes a existat inițial pentru instruirea programată, însă el a scăzut treptat fiind cu precădere o formă de instruire profesională a adulților; nu mai amintim și bazele teoretice neo-behavioriste ale acestui mod de instruire care-i condiționează desfășurarea pe temeiul comportamentului exterior și nu al aptitudinilor și proceselor cognitive.

În acest context, nu e lipsit de interes să menționăm, faptul că de acum a început introducerea tehnologiei noi în „curriculum"-ul *școlii de cultură generală*.

În Franța, de ex., [*13*] din 1984 pînă în 1988 se va renova îndeosebi primul ciclu al învățămîntului secundar (colegiul fiind aici obligator pentru toți copiii) prin: dezvoltarea învățămîntului tehnologiei care urmează să se substituie celui de educație manuală și tehnică, integrînd „tehnologia în sistemul cultural" și introducînd „în colegiu un demers centrat pe acțiunea și transformarea mediului"; generalizarea utilizării tehnologiilor noi și în particular a informaticii; prelungirea la patru ani a formării profesorilor de învățămînt general (colegiu) după bacalaureat, „ceea ce va permite achiziția strîns unită a unui nivel ridicat de cunoștințe științifice și a unei măiestrii pedagogice necesare"; și deschiderea pentru profesorii actual în funcție a posibilității „de ameliorare a nivelului lor de cunoștințe științifice și de a stăpîni metodele de transmitere a științelor", grație unui plan de formare continuă (perfecționare) fie prin durată lungă apelînd la serviciile tele-învățămîntului universitar, fie prin instruire în didactică într-un timp limitat — de ordinul unei luni.

În Austria — pentru a da un alt exemplu — începînd din anul școlar 1985/1986 se introduce în cele cinci clase ale școlilor înalte de cultură generală (gimnazii), ca obiect de învățămînt, informatica. Prin aceasta nu se tinde la pregătirea de programatori sau specialiști în ordinatoare, ci dimpotrivă — declară ministrul învățămîntului — „vrem să familiarizăm tinerii cu bazele acestei noi tehnici culturale, care în viitor va stăpîni mai toate domeniile vieții, și, astfel, să lichidăm prejudecăți și teamă" [*14*, 1].

[12] Dr. Chr. Dede, *New technology and education*. Material xeroxat pus la dispoziție cu prilejul vizitei autorului în țara noastră (1984); cu acel prilej d-sa a ținut o comunicare, pe aceeași temă, la Secția de psihologie-pedagogie a Academiei de Științe Sociale și Politice (16.05.'84). Ne-a mai lăsat, în aceeași formă, un alt material: *The reshaping of adult, career, and vocational education by the emerging communications technologies și*, în colaborare cu dr. Gottlieb, studiul *The long-term influence of home microcomputers on family school relationships*. Cu privire la costul informației, autorul ne prezintă următoarele date:

— o pagină tipărită are în jur de 10.000 de biți de informație;

— o bandă („slide") color are aproximativ 250.000 de biți de informație și o peliculă (cinematografică) color de o jumătate de oră are aproximativ 10.000.000.000 de biți („Bit"-ul e unitatea de informație).

[13] *New Letter, Faits Nouveaux*, No. 5/84. (Periodic editat de „Documentation Centre for Education in Europe" al Consiliului Europei (Strassburg).

[14] *Schulreform*, 58, Sonderbeilage zur Wiener Zeitung in Zusmmenarbeit mit dem Informationsdienst für Bildungspolitik und Forschung, Dezember 1984.

Aplicarea sau transpunerea noii tehnologii, sprijinite de tehnicile cele mai sofistificate și mai avansate, nu este — în condițiile școlii generale de masă de azi — realizabilă decît printr-o îmbinare treptată și, poate, de lungă durată (în deceniile viitoare) a acestor mijloace tehnice cu activitatea didactică tradițională a corpului didactic. Costul ridicat le face inaccesibile deocamdată majorității școlilor publice, ele fiind folosite mai mult cu titlu experimental în școli de aplicații, în laboratoare, în unele facultăți și secții de specializare din învățămîntul superior.

D e d e [*12*] constată faptul că modelul educațional bazat pe această îmbinare are o serie de caracteristici de natură să modifice substanțial tehnologia didactică curentă ce operează mai mult cu cuvinte, simboluri și desen liniar și prezintă materia de asimilat în mod descriptiv și declarativ. Iată cîteva:

— simulează sau creează „experiențe surogat" (cu ajutorul videodiscului sau cu un sistem de microordinatoare) care pun în valoare și aptitudini procedurale de ordin înalt, necesare în viața profesională (industrială sau în cea a serviciilor); ordinatorul cu „memoria" și „programul" înscris spre a arăta elevului și dascălului cum se caută un răspuns la o întrebare, cum se recunoaște o eroare, cum se elaborează un plan ori o schiță a cunoștințelor, sporește eficacitatea procesului de instruire/educare;

— contribuie la progresul calitativ al cercetării științifice privind procesul de instruire/educare; de ex., prin „măsurarea" timpului folosit pentru o temă și răspunsul la o întrebare, a procentului erorilor în răspunsurile la elementele unui test, a tipurilor erorilor efectuate; și prin stabilirea etapelor alese de elev, se pot stabili cu mai multă obiectivitate dimensiunile psihologice ale procesului de învățare; atare cercetări servesc nu numai științelor educației, ci și psihologiei și ergonomiei (studiul asocierii om/mașină);

— diferențiază în „curriculum" conținutul ce revine instruirii de cel ce ține exclusiv de educare; mașinile pot substitui cadrul didactic în exercițiul asimilării unor cunoștințe fundamentale ce pot fi „tailorizate" și distribuite, colectiv sau individual, și învățate potrivit stilului și ritmului personal de muncă; în această categorie se includ de exemplu cunoștințele necesare învățării citit-ului, cunoștințele referitoare la operațiile matematice primare (adunare etc.) noțiunile incipiente ale științelor descriptive, în general, noțiunile științifice care nu comportă mai multe interpretări și semnificații (după cum de exemplu $3 \times 3 = 9$ oriunde și oricînd); în acest chip, profesiunea didactică este scutită de activități rutinare — care se transmit mașinilor — iar profesorul se poate concentra asupra activității de educare propriu-zisă — de formare și dezvoltare a aptitudinilor și capacităților intelectuale superioare și a conștiinței estetice și etice a elevilor.

Noua tehnologie didactică oferă posibilitatea familiarizării elevilor cu instrumente „inteligente" de lucru care le dezvoltă deopotrivă și aptitudini și capacități necesare vieții profesionale sporind productivitatea muncii și eficiența instruirii/educării. În acest chip sînt stimulate și unele aptitudini de *recunoaștere*, *evaluare* și *sinteză* a informației, precum și flexibilitatea și creativitatea.

Se pare, totuși, că un ordinator, oricît de sofisficat ar fi, are atîta „inteligență" cîtă i-a atribuit programatorul, viteza cu care rezolvă problemele fiind însă uimitoare, înlocuind munca a mii și mii de calculatori. Pare, de asemenea, îndoielnică susținerea că *noile instrumente „inteligente"* ar schimba natura însăși a inteligenței umane. Exemplul modificării produse în capacitatea de reținere a memoriei prin descoperirea tiparului nu este prea concludent, stocarea și transmiterea informației pe cale scrisă și nu orală, ca înaintea tiparului, nu schimbă atît natura memoriei, cît îi diminuează solicitarea. La fel, ordinatorul nu schimbă natura inteligenței umane, ci o ajută să afle soluții la probleme iscate în condiții noi și complexe de viață mărindu-i totodată flexibilitatea și creativitatea.

Se mai afirmă că lumea s-ar afla în fața *„unei perioade a educației* comparabilă cu dezvoltarea tiparului de acum cinci sute de ani" [*12*] în care frontierele educației se vor lărgi considerabil, odată cu introducerea și extinderea noii tehnologii în viața școlii și cu progresul cercetărilor din științele umane.

În evoluția istorică a învățămîntului, începuturile se leagă de preocuparea de a răspunde întrebării „ce?" și „cît?" să se cuprindă în procesul instruirii/învățării; cînd volumul de cunoștințe, aptitudini, capacități etc. ce se cereau asimilate și formate a crescut mult, întrebarea era „cum? să se predea și cum? să se învețe", de unde a luat naștere metodologia și tehnologia educațională, într-un cuvînt didactica; de acum s-a accentuat o nouă și dificilă întrebare „de ce?" la care se poate răspunde formulînd judecăți de *valoare* cu privire la „ce" — „cît" și la „cum" printr-un fel de retroacțiune a eficienței (rezultatelor) activității de instruire/educare.

În acest mod apare, alături de *homo faber*, tehnolog, *homo sapiens* care în răspunsul dat întrebării „de ce", emite judecăți de valoare atît asupra elementelor constitutive ale programelor și metodelor de instruire/educare, cît și mai cu seamă asupra modului cum, în personalitatea celui educat, se oglindește imaginea sau modelul omului caracteristic societății noastre socialiste. Astfel, *homo sapiens*, indiferent sub ce haină ni se înfățișează (cercetător

științific, profesor, filosof, exponent al organelor superioare de decizie etc.) se situează pe nivelul *filozofiei educației* de unde evaluează, prin prisma culturii și concepției generale despre lume și viață dominante în orînduirea socială, opera de formare și dezvoltare educațională a noilor generații. O evaluare obiectivă implică cercetări științifice „operaționale" și „analize sistemice" — susținute de cercetări fundamentale — cu privire la factorii ce compun structura sau configurația procesului de instruire/educare.

Desigur, unele elemente ale noii tehnologii au și fost introduse în liceele din țara noastră; dar această preocupare ca și problematica filozofiei educației țin de obiectul altor studii.

Învățarea în școală sau „învățarea deplină" și „pedagogia succesului"

II. Încercări de înnoire a strategiei didactice

Dr. IOAN C. ROMAN

1. DEZVOLTAREA DEMOCRAȚIEI și cererea crescîndă de muncitori cu grad de cultură și calificare medie au condus, în perioada postbelică, la generalizarea școlii secundare de 10—12 ani ca școală secundară de masă, de cultură generală și de pregătire a forței de muncă. Fără a se ignora o anumită selecție pentru învățămîntul superior, rostul noii școli nu este de a elimina jumătate sau mai bine din elevi pînă la sfîrșitul școlarității, ci de a asigura fiecăruia cultură și calificare de grad mediu. „A instrui nu mai înseamnă a selecționa. Dimpotrivă, înseamnă a ne strădui ca toți să reușească. Înseamnă deci a lupta împotriva curbei lui Gauss, considerată ca model de selecție" [*2*.p.205].

În lipsa unor strategii adecvate însă, școala a continuat să le folosească pe cele vechi: predare-verificare, cu învățarea acasă, fără asistență pedagogică. *S-a contat în continuare pe frica de notă și de repetiție și, cu toată prezența disciplinelor tehnice și practice, s-a procedat în continuare* (prin programe, manuale și tehnici de predare-verificare) *ca și cum întreaga masă de elevi ar fi trebuit sau ar fi dorit să susțină examen de admitere în învățămîntul superior, și nu la una, ci la toate disciplinele de studiu din liceu.* La științele fundamentale și cele umaniste accentul s-a pus și se pune în unele situații pe însușirea de cunoștințe, pe informația predată într-un ritm galopant, fără preocuparea pentru formarea deprinderilor, priceperilor și capacităților necesare de a acumula, prelucra, aplica informația. În aceste condiții, numărul elevilor care învață satisfăcător variază între o cincime și cel mult o treime din total [*3*, p. 66; *4*. p. 23], ceea ce corespunde procentului celor care prin voința proprie sau prin intervenția părinților au în vedere învățămîntul superior. Restul elevilor, mai mult sau mai puțin conștienți că această perspectivă nu le surîde, pierd interesul pentru o școală care urmărește îndeosebi asemenea obiective. Absentînd, rămînerea în urmă se produce curînd, iar cu ea apar insuccesele, insatisfacția, moralizările zilnice și în final îndepărtarea de școală a acestor elevi.

Nu rezultă de nicăieri că acești elevi nu ar putea învăța, ci doar că ei nu învață, pentru că vechea motivație nu mai constituie pentru ei o forță de atracție. Unii dintre ei ar fi învățat poate și în aceste condiții, dar făcînd parte din categoria celor care nu pot învăța fără asistență sau îndrumare pedagogică, rămînerea în urmă îi cuprinde repede și pe ei și, văzîndu-se în afara posibilității de a ține pasul cu ceilalți, se demobilizează și abandonează orice efort. *Sînt grăitoare în acest sens* (și dramatice) *răspunsurile obținute de către un profesor de fizică la o clasă a XI-a, la întrebarea:* **„De ce nu învățați?":**

— Nu numai la fizică nu învățăm, ci și la alte obiecte. Nu că nu vrem, dar nu putem, pentru că noi nu am exersat să învățăm și acum ne vine greu;

— Eu învăț, dar nu se prinde;

— Deoarece sînt depășit și deoarece nu sînt obișnuit cu munca;

— Nu sînt obișnuit cu munca individuală;

— Nu m-am pregătit îndeajuns în clasele mici;

— Pentru că m-am învăţat cu lenea.

Credem că nimeni nu ar susţine că aceşti elevi sau familiile lor sînt de vină pentru insuccesele lor şcolare.

Statele au intervenit mai peste tot, consemnînd în importante documente de politică şcolară caracterul de masă al şcolii de 10—12 ani, cît şi necesitatea elaborării *unei strategii didactice adecvate*. La noi de pildă, Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 a stabilit că „Obligaţia societăţii, a statului nu este de a-i scoate afară din şcoală pe cei care învaţă mai greu, ci de a căuta mijloacele potrivite pentru ca toţi copiii să-şi însuşească cunoştinţele corespunzătoare". Soluţia nu putea fi decît una, sugerată şi în Hotărîrea amintitei Plenare: dacă elevii nu învaţă acasă, atunci trebuie luate măsuri ca ei să înveţe la şcoală. Vrînd-nevrînd, pedagogii au trebuit să redescopere metodele active.

2. Apărute în jurul anului 1900 şi dezvoltate în perioada dintre cele două războaie ca modalitate nouă de organizare a lecţiei şi ca reacţie împotriva durităţii şi rigidităţii lecţiei herbartiene, metodele active s-au întemeiat pe cîteva argumente psihologice de mare ecou: satisfacerea activismului copilului (deci realizarea unei motivaţii intrinseci pentru învăţare), necesitatea procedării diferenţiate şi individualizate, a relaţiilor de cooperare şi sprijin etc. Dar tocmai din această cauză au avut un viciu fundamental: *ele puneau un accent exagerat pe spontaneismul copilului şi pe intuiţia sau inspiraţia profesorului, ceea ce a dus la subminarea învăţării sistematice şi la eşuarea lor.*

Rechemarea în şcoală a metodelor active în deceniile al şaptelea şi al optulea s-a făcut, de astă dată, *cu argumente sociale:* înlesnirea egalităţii de şansă şi mai ales necesitatea asigurării instrucţiei de 10—12 *ani, a calificării şi culturii de grad mediu* pentru întreaga masă de copii şi tineri. În noua situaţie metodele active trebuiau să satisfacă activismul copiilor, nevoia de tratare diferenţiată etc, dar în acelaşi timp trebuiau să rezolve marile sarcini ale învăţămîntului: pregătirea cultural-ştiinţifică, teoretică şi practică, educaţia politică, ideologică, profesională, formarea capacităţii de iniţiativă şi responsabilitate socială ş.a. *Metodelor active nu le mai era permis să neglijeze învăţarea sistematică.* Dimpotrivă, trebuiau să asigure ridicarea la nivel mediu a instrucţiei generale. Aceasta presupunea ca organizarea şi ritmul învăţării să fie stabilite de şcoală, de profesori şi nu de către elevi, ca în primele experimente interbelice.

În acest punct au apărut dificultăţi şi nu numai la noi. Este drept că, date fiind obiectivele sociale avute acum în vedere, pe primul plan s-au situat peste tot elementele cele mai importante ale metodelor active: euristica, descoperirea, problematizarea, creativitatea ş.a. Dar pentru că nu puteau renunţa la tradiţie (avînd acum la dispoziţie şi argumentul învăţării sistematice şi al evitării eşecului de odinioară), în practica de la catedră, unii (cei mai mulţi) au încercat să introducă aceste elemente sau proceduri noi în lecţia de predare-verificare, ceea ce a condus, este drept, la oarecare civilizare sau îmblînzire a acestei lecţii, dar nu la schimbarea structurii ei. Alţii au pus accentul pe euristică (cît mai multe întrebări la predare-verificare), rezultînd un fel de lecţii continuu dialogate, foarte răspîndite şi foarte apreciate azi. *Şcoala a declarat atunci că foloseşte metode moderne, active.* În primul caz ele erau anulate ca valoare atîta vreme cît învăţarea principală rămînea să se efectueze mai departe acasă, fără asistenţă pedagogică, iar în al doilea caz ele erau preluate cu viciul lor fundamental: neglijarea învăţării sistematice. *Lecţiile dialogate sînt adesea false lecţii active,* pentru că, pe de o parte, numai profesorul ştie ce întrebare urmează, dezvoltarea gîndirii elevilor prin euristică fiind astfel foarte slabă; pe de altă parte, la numărul întrebărilor care se succed necontenit, răspund doar o mică parte din elevi, mereu aceiaşi, în cor, restul rămînînd la fel de pasivi ca într-o lecţie obişnuită.

În ciuda interminabilelor dispute cu privire la lecţia tradiţională şi cea modernă, la metodele clasice şi cele active etc, în structura lecţiei herbartiene nu s-au produs schimbări esenţiale, iar metodele active nu au fost mai eficiente decît în perioada interbelică.

3. Aici trebuie să venim şi cu o adnotare. Există educatori care susţin că nu-şi pot face lecţiile din cauza atîtor schimbări care *survin mereu în şcoală.* Alţii *spun că în* ultima jumătate de secol, s-au schimbat realmente doar structurile organizatorice şi conţinutul programelor şi al manualelor. Acestea ţin de politica şcolară, s-au schimbat în toată lumea şi trebuiau să se schimbe şi la noi. Dar faptul nu a afectat structura şi metodica lecţiei. În acest domeniu nu s-a schimbat nimic sau aproape nimic de aproape un secol. Aceste obiecţii izvorîte dintr-o gîndire astenică nu trebuie luate în seamă. Mai dăunător este faptul că dezbaterea pe campanii a unui mare şir de teme (reflexologia lui Pavlov, dezvoltarea stadială a lui Piaget, mijloacele audiovizuale, învăţămîntul programat, creativitatea, des-

coperirea și problematizarea ș.a.), fără să se introducă modificări importante în structura lecției herbartiene, a condus la convingerea aproape generală că în pedagogie apar „mode" sau „acțiuni" pasagere, după care lucrurile rămîn mai departe cum au fost; că este suficient să te ții „tare" pentru a trece cu bine toate aceste campanii. Cu astfel de ochi, mai curînd lipsiți de curiozitate pozitivă decît sceptici, privesc mulți, astăzi, la pedagogia „învățării depline", sperînd, sau afirmînd că e vorba de o „modă" (după unii deja perimată), care în curînd va face loc alteia. Aceasta constituie în adevăr un obstacol greu de trecut în calea implementării sistemului de lecții de învățare în clasă sau de „învățare deplină".

4. Soluționarea reală a eșecului școlar a început să se contureze abia cu *ideea de învățare în clasă*. Aceasta presupunea însă să se dea o altă interpretare unui concept de mare autoritate și de largă circulație în pedagogia modernă: *centrarea lecției pe elevi*. Centrarea lecției pe elevi, idee de care s-au entuziasmat toți pedagogii contemporani, este corelată cu aceea a *învățămîntului pe măsură*. Dar aceasta înseamnă a centra lecția pe particularitățile individuale ale elevilor, pe aptitudinile lor, ceea ce în final conduce din nou la promovarea spontaneismului, dar mai ales la un învățămînt diferențiat de o manieră în care se promovează așazisa *meritocrație* și se *adîncesc* diferențele individuale dintre elevi [*1*, p.94]. Cu aceasta nu sîntem prea departe de efectele lecției de predare-verificare. Deci era necesară nu atît o strategie care să adapteze educația la aptitudinile elevilor, ci una care să tindă spre egalizarea rezultatelor la nivel superior.

Acest lucru devine posibil cînd centrarea lecției pe elevi este interpretată ca *centrare pe învățare*. Astfel i se permite profesorului să impună el organizarea și ritmul lecției, cu satisfacerea concomitentă a activismului elevilor. Cu aceasta ni se ridică în față problema factorilor măsurabili și controlabili ai învățării: *școala poate ieși din impasul în care se află dacă, în ce privește învățarea, va înceta să conteze pe învățarea fără asistență pedagogică și se va sprijini pe factorii măsurabili și controlabili ai învățării. Aceștia sînt factorii învățării în clasă*. Școala nu va ignora valoarea factorilor extrașcolari ai învățării, necesitatea deprinderii de a învăța independent acasă, dar ea trebuie să pornească de la ceea ce poate și trebuie să facă ea ca instituție specializată pentru învățare. Dacă cel puțin jumătate din timpul petrecut în școală fiecare elev ar învăța efectiv, aceasta ar însemna foarte mult. Aceasta ar însemna și înțelegerea și aplicarea corectă a metodelor active.

S-ar putea obiecta că în școală s-au introdus elemente noi de metodică, pe care le-am ignorat în acest studiu, ca de exemplu mijloacele audiovizuale, lucrările de laborator și activitățile practice, predarea pe obiective didactice, lecțiile în cabinete de specialitate ș.a. Nu includem în acest studiu activitățile practice, care au particularități metodice proprii. Pentru rest, pentru lecțiile propriu-zise, sîntem de părere că unele înnoiri de metodă au avut un efect minor sau au ajutat mai mult acelei cincimi sau treimi din elevi care învățau și fără ele. Atîta vreme cît modalitățile didactice noi nu au izgonit din școală pasivitatea în care cei mai mulți elevi sînt situați prin lecțiile de predare-verificare și lasă ca învățarea principală să se producă acasă fără asistență pedagogică, școala controlînd doar care și cît a învățat, fără a avea putința de a corecta sau completa ce nu se știe, înseamnă că aceste modalități noi nu au adus schimbări esențiale în structura lecției.

BIBLIOGRAFIE

1. Bîrzea Cezar. *La Pédagogie du succes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1982.

2. De Landsheere Gilbert, *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, trad, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975.

3. Flandrin Marc, *Billet du mois*, în Cahiers Pédagogiques, nr. 50, octombrie, 1964.

4. „Învățarea deplină", (Informare tematică nr. 7), București, Biblioteca Centrală Pedagogică, 1983.

(va urma)

Autoformarea psiho-pedagogică a profesorului

Conf. univ. dr. ANA TUCICOV-BOGDAN

STRĂDUINȚA PROFESORULUI de a obține performanțe cît mai bune și durabile în activitatea sa instructiv-educativă cu elevii constituie una din cerințele importante ale învățămîntului nostru modern. Știut fiind bine faptul că nu este deajuns ca profesorul să fie numai

informat asupra progresului științific al disciplinei sale de studiu și să discearnă, să organizeze *judicios, în unități didactice, cunoștințele* transmise elevilor. Mai mult decît atît, i se cere să dispună și de remarcabile capacități psihopedagogice, pentru ca prin munca sa instructivă și prin întreaga influență exercitată asupra elevilor să contribuie efectiv la educația plenară a *personalității lor*, la *formarea* de colective de tineri bine pregătiți pentru viață, cu dragoste de muncă și devotați patriei socialiste.

Parcurgînd formele de învățămînt postuniversitar — ciclurile de pregătire în specialitate și psihopedagogică în vederea obținerii gradelor didactice, diferite stagii de reciclare, sesiuni metodice și colocvii etc. — incontestabil oamenii școlii dobîndesc o competență profesională crescută. Astfel, obiectivele formativ-educative ale procesului instructiv nu mai constituie o noutate pentru profesori și nici o dificultate de nesurmontat. Aproape fiecare specialist în domeniul său știe să reflecteze asupra obiectivelor formative ale lecției sau ale ansamblului de activități pe care le desfășoară cu elevii. Unii profesori precizează cu grijă unitățile de conținut cu sarcinile educative ce urmează a fi realizate în cursul lecției și concretizează, din aproape în aproape, operațiile ce trebuie efectuate, insistînd pînă la obținerea comportamentelor corespunzătoare în manifestările elevilor. *Concepția „învățării totale", în sens de asimilare deplină și de către toți elevii a noilor cunoștințe și abilități desfășurate în clasă capătă o tot mai mare audiență în practica școlară.*

De asemenea, *indicatorii psihologici* ai învățării școlare, printre care: *generalizarea conceptuală* a informației, concluzionarea asupra faptelor studiate, *esențializarea* relației semnificative dintre fenomene, *demersul rațional euristic* în rezolvarea problemelor, alături de *transpunerea în exercițiu practic* a cunoașterii științific elaborate, de *incitarea spre creație și interiorizarea de valori morale* de către elevi, devin operatori de bază în munca multor profesori.

Dar, dacă această grijă pentru realizarea aspectului formativ-educativ al învățămîntului — din punctul de vedere psihologic — înregistrează un treptat progres, nu același lucru se petrece cu *autoformarea psihologico-pedagogică* proprie profesorilor, menită să le sporească sub toate aspectele eficiența instructiv-educativă în pregătirea noilor generații.

Problema nu este una strict personală, care ar ține de gustul ori interesul fiecăruia, în a voi sau nu sporirea propriei performanțe în munca de educație. Ea este mult mai generală, dar esențială; căci, *de seriozitatea, profunzimea, calitatea și orizontul autoformării psihopedagogice a profesorilor depind, în directă măsură, rezultatele formării tinerilor ce le sînt încredințați.*

De obicei, opinia aproape comună privind reciclarea personalului didactic este orientată spre ce ar putea obține cursanții-profesori, „mai nou", „imediat", mai ales de ordin „metodic și aplicativ", cu șanse de transfer în practica lor școlară. De aici, familiarizarea cu diferite modele didactice „moderne", cu procedee mai mult sau mai puțin răspîndite în școală și montarea unor „experimente pedagogice" devin obiective prioritare. Prea puțin interes și condiții se oferă restructurării a însăși *viziunii psihologice* a profesorului asupra respectivelor înnoiri, ca și asupra propriei experiențe pedagogice acumulate. Sau problemei bazelor științifice — psihologice și psihosociale — care justifică diferite intervenții în procesul educării elevilor. Din aceste motive, *moda* poate lua ușor locul a ceea ce ar trebui realizat ca *științific modern*, imitarea exterioară poate mima rolul unei aprofundări pe bază de *înțelegere creatoare*, iar *mitul* din jurul unor „tehnologii *didactice*" să dăuneze acțiunii educative transformatoare urmărite.

Să ne explicăm. Cînd are prilejul, de pildă, profesorul — și, în ce împrejurări create — să reflecteze dacă proprile idei, concepte însușite și viziune psihologică asupra manifestărilor elevilor mai concordă sau nu cu noile descoperiri și date asupra vieții psihice umane? Dacă asemenea legi ca *repetiția în învățare sau principiul întăririi prin pedeapsă și recompensă a* noilor comportamente însușite ar putea servi tot atît de bine scopurilor noii educații ca și pe acelea, total diferite, ale educației tradiționale la timpul ei? Dacă în comunicarea sa psihopedagogică cu diferite colective de elevi s-a *produs* vreo schimbare semnificativă și în ce sens? Cu cîțiva ani în urmă, mi-am propus să cercetez cum își reprezintă profesorii, de diferite specialități, treptele propriei înaintări în competență psihopedagogică; să sondeze modalitățile autoformării lor din punct de vedere psihologic (teoretic și practic), în raport cu vîrstele de elevi cu care lucrează. Cele mai multe din datele culese — prin intervievări; aplicări de chestionare de tip autoraport, discuții la masă rotundă etc. — indică asupra laturii strict formale ale acestei probleme. Ele se opresc asupra unor „lecții audiate", asupra obținerii de note la „inspecțiile de grad", a promovării colocviilor ș.a. Extrem de puține sînt elementele de evaluare a autoformării și autodezvoltării, sub aspect psihologic, pe direcția sporirii competenței de educator. Dacă și acestea, totuși, apar la unii dintre profesori avem temeiul să le considerăm ca fiind reale și nu doar izvorînd din intenția cercetătorului. Dintre acestea, în planul autoformării practic-psihologice sînt:

— *Reconsiderarea, din etapă, în etapă, a experienței cîștigate în activitatea cu elevii*, îndeosebi cînd în cariera sa profesorul a trecut să lucreze de la un ciclu de învățămînt la altul, sau de la un grup de clase la altul, din cadrul aceluiași ciclu școlar.

— *Practica rezolvării, în perimetrul experienței sale psihopedagogice*, a unor cazuri și dificultăți de excepție (tineri cu eșecuri la învățătură, copii victime ale unor drame familiale; handicapul moral al unor elevi, aduși apoi pe calea cea bună ș-a., inclusiv copiii supradotați intelectual a căror educație nu este întotdeauna cea mai ușoară).

— *Analiza și reconsiderarea propriilor căderi temporare în potențialul educativ*, apărute de-a lungul carierei și evaluarea factorilor ce au contribuit la depășirea lor.

— *Practica schimbării și înnoirii propriilor metode de lucru.*

Sub aspectul mentalității și al concepției psihologico-pedagogice, de care depind în mod esențial momentele practice susmenționate, avem: *înnoirea propriilor idei diriguitoare* și a *viziunii psihologice* asupra educației ce o efectuează profesorul; *proiectul autorectificărilor* în demersul influențelor sale; *reevaluarea sensului și a semnificațiilor*, pe care le au conceptele psihopedagogice, în procesul interacțiunii sale concret-educative cu elevii; experimentarea pe cale proprie; *selecția cu discernământ* și filtrarea sugestiilor și a modelelor de lucru primite.

Ceea ce poate fertiliza, anume, această latură a autoformării, de concepție psihologică, a personalului didactic este, după părerea noastră, în primul rînd studierea celor mai noi sinteze contemporane, pe probleme de *psihologia dezvoltării și a educației*, pe probleme de *sociologia educației*, de cunoaștere a *psihologiei vîrstelor*, de *autocunoaștere* (V. Pavelcu) și intercunoaștere psihosocială (C. Mamali). Studierea apoi, a acelor cercetări psihosociale care deslușesc *sensul nou și natura educației* ca relație umană; ca gen de interacțiune socială a persoanelor angajate, cu întreaga disponibilitate spirituală și morală (A.T.B.) în acest proces.

Renunțarea, totodată, la caracterul fix al unor cunoștințe, la anchilozarea dogmatică a conceptelor psihologice odată asimilate, dar care nu mai corespund noilor viziuni și orientări în psihologie.

De exemplu, conceptele de *condiționare și condiționabilitate*, care cu două decenii în urmă aveau un credit deosebit pînă și în elaborarea comportamentelor sociale, nu se mai consideră general valabile pentru întreaga educație. Ele au cunoscut o extindere mare sub impactul orientării psihologiei neobehavioriste. Or, paradigma gîndirii neobehavioriste (B. F. Skinner, J. Bruner ș.a.) corespunde unei învățări manipulative, de dresaj comportamental, neglijînd tocmai *autoorganizarea conștientă și semnificația valorică* din actul educării, asupra căreia se orientează selectiv ambii actori ai interacțiunii educative, profesorul și elevul. Așadar, principiul condiționării ne explică doar învățarea primară, ca și o serie de deprinderi verbal-motorii ulterioare. Ar fi nu numai insuficient dar și dăunător ca întreaga educație să se reducă la nesfîrșite condiționări exterioare. *Învățarea programată* ca o modalitate de aplicație modernă a principiului amintit, transpusă pînă la „mașini de învățare" s-a dovedit, pînă la urmă, un adjuvant al procesului de învățămînt și nu tocmai unul de bază, chiar dacă în unele sectoare ale învățării limbilor străine sau a unor abilități tactice-operatorii, aceste mașini aduc rezultate.

Tot astfel, cunoștințele asimilate despre grup și fenomenele de grup în educația școlară au creat, la un moment dat, convingerea că stimulînd preferințele reciproce ale elevilor, crescîndu-le statutul sociometric în clasă, stimulîndu-le sentimentele mentale și intercomunicarea se obțin performanțe individuale la învățătură, mărite, precum și a creșterii randamentului intelectual colectiv al clasei elevilor. Dar, din analiza factorilor de grup pînă de curînd studiați, îndeosebi de psihologia socială occidentală, tocmai *activitatea comună autentică și social-eficientă*, care unește indivizii în grupuri sau/și organizații sociale (printre care este și clasa școlară) și care mediază fundamental toate comportamentele sociale ale persoanelor, era omisă. Timpul și formele muncii colective efectuate, scopul și motivația ei în grup nivelul de cerințe și de realizare a sarcinilor (A. V. Petrovski), cu *gradul de participare* a membrilor la realizarea activității colective, a unei opere comune, sînt tot atîția factori psihosociali *de grup* și care impun o redimensionare a celor cunoscuți anterior. *Activitatea socială*, ca generator al relațiilor interpersonale în educație, principiu de altfel transformat a însești personalităților umane (K. Marx) — este un adevăr care actualmente a pătruns în cercetările de psihologie socială a grupelor școlare și care schimbă optica psihologică asupra factorilor de grup în educație.

Un alt exemplu poate fi luat *conceptul de inteligență*, care prin natura lui clasifică indivizii, de la „superior dotat" și pînă la „neinteligent"; și care cuprinde conotații social-evaluative, prin faptul că exprimă o dezvoltare dorită, pozitivă, a individului în interacțiunea sa cu mediul social. Testată cu ajutorul probelor standardizate, această capacitate generală G. (Sperman) împreună cu o serie de aptitudini speciale *(S)* a fost exprimată prin *coeficientul de inteligență* al fiecăruia *C.I.*, așa cum specifică manualele de psihologie, cu valori între *C.I.* 90—110 = inteligența normală; sub 90 *C.I.* — inteligența subnormală; peste 120 = inteligența superioară; — (convențional considerate, după autorul scării de inteligență aplicate și după gradul de dificultate al probelor date). Fapt este că această abstracție a lui *C.I.* devine un reper important în selecția „după capacități" a persoanelor (inclusiv elevilor), prejudiciind adesea însești obiectivele educației. Mai mult, etichetarea elevilor ca inteligenți sau neinteligenți de către profesori poate fixa arbitrar imaginea despre aceștia,

ca atare, fără a se mai verifica dacă aceste atribute corespund realității. După timp de aproape un secol de dispute și căutări de a găsi în spatele conceptului de *inteligență* o realitate psihică palpabilă a inteligenței umane, s-a putut stabili — prin înregistrări electroencefalografice *(EEG)* doar că aceasta este capacitatea individului de a efectua un efort susținut cerebral (M u n d y - C a s t l e).

Perspectiva sociologică și psihosocială în analiza mai recentă a conceptului (P. G. S q u i b b, 1982) îi aruncă o altă lumină, găsind că noțiunea de inteligență este un *construct social;* că aceasta variază cultural, de la o colectivitate la alta, după seturile de comportament social valorizate și care au fost abstractizate în conceptul de inteligență. Chiar formele de inteligență, studiate de psihologi, ca: inteligență practică, teoretică, tehnică, inteligență socială, administrativă, organizatorică ș.a. indică asupra cuprinderii largi a acestui concept. Cu toate acestea, în educație încă se operează prioritar cu noțiunea de *inteligență academică*, privitoare, îndeosebi, la problemele și activitatea intelectuală. Consecințele acestei viziuni nu sînt dintre cele mai îmbucurătoare. Deoarece rămîne marginală grija educatorilor pentru atîtea abilități și aptitudini de muncă din afara obiectelor stricte de învățămînt și care nu se subsumează imediat unor remarcabile performanțe intelectuale dar care, atent îndrumate, pot deveni utile inteligențe ale vieții contemporane.

Toate aceste ilustrări—și ele s-ar putea înmulți — pledează pentru *necesitarea reinnoirii continue a ideilor și conceptelor psihologice de bază ale profesorilor, printr-o curentă informare și autoformare psihopedagogică.*

Cred că *prezența unor permanente rubrici în publicațiile psihopedagogice, privind problemele educației din perspectiva psihologică, sociologică* și a *psihologiei sociale, ar fi bine venite.* De asemenea, la fel de bine primită ar putea fi *organizarea unor rubrici — consultații, pe variate teme psihopedagogice cerute de profesori și menite să contribuie la sporirea competenței lor în educație, la informarea și autoformarea lor.*

Și, poate, s-ar putea încerca *parcurgerea unor programe cu trepte de autoevaluare și reevaluare a propriei competențe psihopedagogice, în funcție de noile date și adevăruri asimilate din respectivele discipline.*

Aspecte metodologice privind proiectarea pedagogică la clasele I-IV*

Prof. ELVIRA CREȚU

VREM SĂ EVIDENȚIEM cîteva condiții și caracteristici specifice activității de proiectare la clasele I—IV, cu intenția de a sublinia, o dată în plus, necesitatea cunoașterii unor aspecte menite să lărgească orizontul pedagogic al învățătorului. Cunoașterea acestora favorizează o corectă și lesnicioasă proiectare, organizare și realizare a programelor de instruire, atît pe termene mai mari — an școlar, trimestru — cît și a programelor eșalonate la nivel de lecție.

Nu ne propunem o analiză a tehnicii de elaborare a unui proiect didactic. Operațiile specifice și succesiunea acestora sînt redate în studiile publicate în presa de specialitate[1]. Iar o informație mai amplă, în această problemă, este cuprinsă în multe lucrări care au apărut în ultimii ani în țara noastră.[2] Mai mult, unele dintre acestea cuprind o mare varietate de proiecte date ca model de concepție și prezentare grafică.

* Prima parte a acestui studiu a apărut în „Revista de pedagogie" nr. 5/1985.

[1] A se vedea: I. T. R a d u, *Tehnologia didactică — Succesiunea operațiilor de proiectare a lecțiilor*, în „Tribuna școlii" nr. 260, din 18 febr. 1984, sau studiile din „Revista de pedagogie" nr. 7, 10 și 11 1983.

[2] A se vedea în acest sens: B ă r b o i C. (coord.) *Metodica predării limbii și literaturii române în liceu*, E.D.P., București, 1983, C e r g h i t I, (coord.), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, De L a n d s h e e r e, G. și V., *Definirea obiectivelor educației* (trad.) E.D.P., București, 1979, G a g n é, R. M., *Condițiile învățării* (trad.), E.D.P., București, 1975, G a g n é, R. M. și B r i g g s, L. J., *Principii de design al instruirii* (trad.) E.D.P., București, 1977, J i n g a I. și N e g r e ț I, *Predarea-învățarea eficientă sau Cum se întemeiază lucrul bine făcut pe proiectul didactic bine gîndit*, în „Revista de pedagogie" nr. 1—6/1982, J i n g a I., *Inspecția școlară* E.D.P., București, 1982, N o v e a n u E., *Caiete de pedagogie modernă*, nr. 6, E.D.P., București, O p r e a O l g a, *Tehnologia instruirii*, E.D.P. București, 1979, R a d u I. T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului*, E.D.P., București, 1981.

Cu toate acestea, unii învățători manifestă o anumită rezervă față de noua concepție. Această atitudine se explică, în primul rînd, prin interferența dintre stilul didactic tradițional, fixat sub forma unor clișee socotite „infailibile" și cel preconizat de didactica contemporană, ignorîndu-se faptul că, între normele și conceptele fundamentale ale didacticii tradiționale și cele ale didacticii moderne nu sînt deosebiri disjuncte. În formația profesională a învățătorilor care și-au menținut și cultivat interesul pentru informația din domeniul psihopedagogiei noutățile științifice au fost încorporate în mod firesc în sistemul pregătirii lor și ca atare, restructurarea concepției lor pedagogice s-a produs, de asemenea, în mod firesc.

1. Informația „la zi" și reconsiderarea pregătirii psihopedagogice. *Cei care au dovedit întotdeauna o temeinică pregătire psihopedagogică nu resimt astăzi nici o barieră în asimilarea problematicii noi.* Așadar, este vorba de o nouă viziune referitoare la „locul" și rolul elevului, la „locul" și „rolul" învățătorului, fapt ce reclamă un nou tip de relații pedagogice și, ca atare, o *nouă viziune în proiectarea demersurilor pedagogice.* Deplasarea accentului de pe activitatea învățătorului, centrată pe „comunicarea" cunoștințelor, pe activitatea elevilor solicitați și exersați în: *a afla, a cunoaște, a se forma,* fiind *puternic motivați* de învățătorul lor, *creîndu-le condiții optime de învățare,* este doar unul din aspectele care caracterizează noua concepție pedagogică și, deci, necesitatea impulsionării cercetării în direcția prezentării unor noi modele de acțiune didactică[3]. Așa încît, o primă condiție necesară obținerii unor rezultate instructiv-educative de maximă eficiență este aceea a *degajării lecției de elementele tradiționale depășite, frenatorii.*

2. Formarea unei imagini despre copil cît mai apropiată față de ceea ce este el în realitate *prin:*

Culegerea, interpretarea și sistematizarea informației specifice. Această operație este necesară în faza inițială a aplicării oricărui program de instruire, dar mai ales în cazul elevilor din clasa I. Este bine cunoscută componența unei clase de elevi de clasa I, de 6 și unii de 7 ani, „grupați" doar nominal. Diferențe apreciabile în dezvoltarea psihofizică, explicate, în cea mai mare măsură prin: *continuități* sau *discontinuități* educativ-formative în etapa anterioară școlarizării, *ori diferențe de factori și condiții educaționale, lipsa unei unități a influențelor* exercitate asupra copilului. Toate acestea determină diferențe de ritm în învățare, în asimilarea noilor influențe instructiv-educative și deci capacități diferite de adaptare la viața școlară.

În studiul publicat anterior, ne-am referit la unele modalități de obținere a informației pe verticală în vederea realizării unui orizont pedagogic optim, în afara căruia nu poate fi concepută o justă și rațională organizare a activității didactice, contribuția schimbului de experiență educatoare-învățători prin interasistențe, participare la cercuri pedagogice comune etc. Ceea ce-i necesar învățătorului să cunoască despre viitorii lui elevi, în vederea stabilirii unui program instrucțional rațional și eficient nu se poate obține numai prin mijloace limitate totuși. De aceea, se face tot mai mult resimțită nevoia de a utiliza și alte instrumente de investigație. Nu ne referim neapărat la aplicarea unor teste psihologice de gîndire-limbaj, memorie ori inteligență, deoarece un învățător oricît de pregătit s-ar fi dovedit la terminarea studiilor și oricît s-ar strădui în continuare, în domeniul administrării și prelucrării testelor psihologice n-ar putea izbuti ceea ce un psiholog reușește ca specialist. Există însă suficiente *teste pedagogice* și alte modalități prin care pot fi testați copiii, la începutul clasei I. Este vorba de utilizarea unor *teste predictive,* ușor de aplicat și care pot furniza date relevante despre capacitățile, deprinderile ori instrumentele de activitate intelectuală, ca de exemplu: dacă elevul știe să citească: *ce, cît, cum* și în ce condiții și-a însușit mecanismele lecturii. *Dacă, cum* și *cît* știe să scrie ori să calculeze etc.

Unul din aspectele cele mai importante ale nivelului general de dezvoltare constă în capacitatea copilului *de a comunica, de a exprima, corespunzător vîrstei lui, experiența sa cognitivă, afectivă* etc. Firește, nu considerăm completă acțiunea de investigare, ca modalitate de stabilire a condițiilor de start, numai prin relevarea celor de mai sus, dar ca instrumente de diagnosticare, într-o fază inițială, concepută și aplicată cu pricepere, ele pot contura un indicator foarte important pentru o judicioasă *proiectare caracteristică* perioadei preabecedare.

„Configurația" clasei I, după primele testări privită din perspectiva justei omogenizări apare ca un *mozaic.* Acest fapt, pe cei mai mulți dintre învățători îi afectează, deoarece ei înșiși sînt supuși unui proces de readaptare, de readecvare a metodologiei didactice. În acest moment (etapă) al „reintegrării", un rol important îl joacă trăsăturile de personalitate: *mobilitate temperamentală, aptitudini pedagogice, motivație intrinsecă profesională, tact pedagogic,* îmbinate

[3] Cercetarea noastră, la care ne-am referit în studiul anterior, urmărește să pună în evidență posibilitatea unor ameliorări progresive în diferitele grupe de comportamente ale elevilor ca efect al modificărilor de stil pedagogic și didactic al învățătorilor care, dovedind o mare receptivitate la renovarea pedagogică, au imprimat activităților o foarte accentuată caracteristică de tip formativ. Este vorba de învățătoarele: Ichim P. și Rinciog E. (Școala Nr. 27), Andrei Z., Ionescu M. și Stefan M. (Școala Nr. 30), Iane P. și Sandu M. (Școala Nr. 31). și Dumitru Al. (Școala Nr. 66) din București.

într-un mod specific, conferă acțiunilor o valoare pedagogică deosebită, determinată de spontaneitate, originalitate, măiestrie, caracteristici la fel de importante pentru profesia de educator ca și știința proiectării și a programării pedagogice.

3. Un alt aspect metodologic constă în **cunoașterea raportului dintre cunoștințele și deprinderile ce urmează a fi achiziționate de către elevii claselor primare.** Cunoașterea acestui raport facilitează formularea scopului și a obiectivelor, înlesnește stabilirea succesiunii evenimentelor lecției, alegerea metodelor și a mijloacelor folosite etc.

După cum se știe, la vîrsta școlară mică formarea deprinderilor deține o pondere mult mai mare decît însușirea unui volum și a unor sisteme de cunoștințe. Iar deprinderile fundamentale, ca: *vorbirea, citirea, scrierea* și *calculul matematic* definesc caracterul instrumental al învățămîntului primar. Ca atare, lecțiile de dezvoltarea vorbirii, de citire și scriere, în mod deosebit, necesită o concepție metodologică determinată de respectarea a două condiții esențiale: a) *cunoașterea particularităților dezvoltării limbajului* la vîrsta școlară mică și b) cunoașterea *specificului și a etapelor formării deprinderilor*. Aceste două aspecte imprimă lecțiilor mai sus-menționate o structură specifică prin succesiunea momentelor ce definesc procesul formării deprinderilor.

De asemenea, metoda *fonetică, analitico-sintetică*, specifică învățării citirii și scrierii la clasa I, condiționează structura internă a acestor lecții, tocmai prin succesiunea procedeelor folosite pentru realizarea unor performanțe comportamentale la nivel cognitiv și psihomotor. Tehnicile de *stimulare și formare a auzului fonematic, a capacității de analiză și sinteză sonoră și grafică, de emisie și articulare a sunetelor, de integrare a acestora în unități lexicale*, reprezintă însăși logica internă a acțiunii didactice la lecțiile de citit-scris.

În cercetarea desfășurată am constatat că dobîndesc un caracter mai suplu lecțiile de limba română la clasele II—IV, unde varietatea de discipline (dezvoltarea vorbirii, citire, compunere, texte speciale pentru analiză gramaticală ori pentru orele de lectură) dau naștere unei varietăți corespunzătoare de structuri și variante. De altfel, noi am creat situații de învățare în cadrul tuturor obiectelor de învățămînt din clasele primare — acesta reprezentînd un criteriu de orientare în adoptarea supla a unui model didactic sau a altuia.

4. Un alt aspect care determină opțiunea pentru o variantă sau alta, în cadrul lecțiilor de citire, îl reprezintă **genul sau specia literară căreia îi aparțin textele din manualele pentru clasele I—IV**[4]. Datele cercetării ne-au relevat că ceea ce lărgește repertoriul de structuri și variante de lecții la clasele I—IV este, în mod preponderent, *specificul situațiilor de învățare de tip uman*. În primul rînd, *caracterul etapizat al asimilării cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor, al formării unor capacități*, al *cultivării și consolidării sentimentelor, convingerilor, intereselor, aptitudinilor, trăsăturilor de caracter etc.* Astfel, una este situația ce trebuie creată în scopul formării *deprinderilor muzicale*, de *artă plastică* ori de *educație fizică* și altele sînt cerințele față de *formarea și perfecționarea deprinderilor de vorbire* ori *de realizare a unei compuneri*. De unde rezultă că nu există proiecte universal-valabile și nici rețete impuse din afara cadrului specific unei activități.

5. Cercetarea noastră a pus în evidență un aspect important și care influențează operația de definire și formulare a scopurilor și a obiectivelor operaționale, relevat de practică. Acesta se referă la acele **rezultate ale învățării care nu pot fi prestabilite**, mai ales pe termene foarte scurte. Iar unele din rezultatele învățării, chiar dacă aceasta se desfășoară „sub ochii noștri", nu pot fi descrise în termenii de comportament și ca atare nu pot fi incluse în „diagrama" obiectivelor concrete. Acestea sînt rezultatele de tip formativ-educativ. Ele nu pot fi măsurate imediat și, în consecință, nu pot constitui „ținte" ce pot fi atinse într-o oră școlară. Un scenariu didactic, perfect realizabil pe plan ideativ, pus în acțiune poate înregistra unele perturbații, din diferite cauze și condiții ce nu pot fi enumerate aici. Două circumstanțe pot fi, însă, menționate:

a) diferențele de structuri psihice ale elevilor determină diferențe în recepționarea și prelucrarea informației, chiar dacă aceasta este prezentată sub forma celor mai elocvente exemple; rezultatele vor fi diferite față de ceea ce s-a prestabilit;

b) caracterul *etapizat al învățării*, mai ales în cazul *formării convingerilor, al sentimentelor*, ori al *trăsăturilor de voință și caracter*.

Noi am ajuns la constatarea că, oricum, obiectivele concrete menite să desemneze schimbările pe care dorim să le obținem prin învățare, în cadrul limitat ca timp al unei lecții, rămîn subordonate scopului acesteia. Această intenție majoră, *scopul principal al lecției*, reprezintă „cupola" sub care se derulează întreaga acțiune pedagogică. Limitînd orizontul lecției numai la obiectivele operaționale, există riscul „fărîmițării" acesteia. Or, atît *unitatea*, cît și *unicitatea* unei lecții, sînt date de *scopul acesteia*. Condiția primordială în proiectarea pedagogică a lecției constă în a *surprinde*, a *evidenția* și a *explica* relația dintre scop și obiective, funcție de care depind apoi toate celelalte elemente structurale.

[4] A se vedea: *Eugenia Sîncan*, Obiectivele instructiv-educative ale lecțiilor de citire, în „Tribuna școlii" nr. 269, din 17 nov. 1984.

Stimularea independenței și creativității preșcolarilor prin activitățile practice

Prof. dr. DUMITRU ȘERBĂNESCU
Prof. ELENA BERCARU
Liceul pedagogic din Ploiești

PORNIND de la necesitatea asigurării unei participări cît mai active și creatoare a copiilor în procesul de învățare din grădinița de copii am desfășurat o cercetare în acest sens, în cadrul disciplinei activității practice. În cercetare au fost antrenate elevele din ultimii ani ai liceului pedagogic, secția educatoare. Cercetarea s-a desfășurat cu sprijinul educatoarelor de la grădinițele Nr. 2 Brazi și Nr. 2 Teleajen Ploiești.

S-au stabilit următoarele obiective:

- Îmbogățirea experienței didactice în domeniul acestei discipline, optimizarea metodelor, procedeelor și mijloacelor de învățămînt. Evidențierea unor posibilități de aplicare a programelor la specialitatea amintită și de manifestare a unei contribuții proprii, a creativității didactice.
- Creșterea nivelului de pregătire profesională a elevelor liceului pedagogic în domeniul desfășurării activităților practice.
- Optimizarea motivației copiilor pentru participarea la aceste activități. Stimularea plăcerii, a interesului lor, antrenarea lor mai vie în acțiunile întreprinse.
- Contribuție la dezvoltarea creativității copiilor prin stimularea inițiativei, a independenței, a flexibilității și divergenței gîndirii, a imaginației creatoare, a gustului pentru nou.

Toate acestea vor spori gradul de informare și mai ales de formare a proceselor și însușirilor copiilor, a capacităților și aptitudinilor lor.

S-a pornit de la ipoteza că stimularea creativității copiilor, a independenței și inițiativei de creație prin forme și modalități noi, face să crească gradul de participare intelectuală și afectiv-motivațională a copiilor și prin aceasta eficiența educativă a activităților întreprinse.

S-au folosit următoarele metode de cercetare: observarea copiilor, experimentul, convorbirea cu copiii, și analiza produselor activității acestora.

Descrierea experimentului și rezultatele obținute. S-au stabilit grupele experimentale de copii cu compoziție normală ca nivel de dezvoltare și de pregătire, cuprinzînd atît băieți cît și fete.

Activitățile ținute cu copiii au fost bine pregătite, asigurîndu-se condițiile necesare: precizarea conținutului activității, scopurilor și obiectivelor, stabilirea metodologiei didactice adecvate, materialelor demonstrative, creîndu-se mediul material (extern) și psihologic (intern) necesare desfășurării optime a experimentelor.

În timp ce eleva propusă ținea activitatea respectivă, celelalte eleve observau și își notau constatările atît asupra activității cît și asupra comportamentului și atitudinii copiilor. S-a convenit să se acorde lucrărilor copiilor note de la 5 (foarte bine) la 1 (insuficient).

S-au stabilit următoarele aspecte care să fie, de asemenea, observate de elevă: atenția, interesul, ritmul, sîrguința, perseverența, independența, disciplina. Aceste aspecte au fost, de asemenea, evaluate prin note 5 (f. bine); 1 (f. slab).

În felul acesta s-au putut compara mai bine rezultatele. Procedeul cuantificării a oferit mai multă precizie în evaluarea datelor, dar el a fost însoțit în permanență și de evaluarea calitativă bazată pe observare, convorbire, analiza produselor etc.

Vom prezenta, în continuare, cîteva activități experimentale:

Activitatea manuală „*Înșirarea pe un fir. Înșirarea pe două fire*" (grupa mare)

Activitatea s-a bazat pe folosirea unui material mai puțin întrebuințat în grădinița de copii: mărgele confecționate de eleva propunătoare, din hîrtie glasată. Încă de la prima activitate — înșirarea pe un fir, copiii au fost atrași de noutatea materialului.

A doua activitate — înșirarea pe două fire, cu totul deosebită pentru ei, deoarece niciodată nu au executat acest mod de înșirare (pe două fire) — a reușit să stimuleze gîndirea (descoperirea noului procedeu), atenția, să le trezească curiozitatea, interesul de a realiza sarcina inedită pentru ei, au lucrat conștiincios și cu atenție.

Atît la prima, cît și la cea de-a doua activitate s-a constatat că fetele au lucrat mai repede, efectuînd lucrări mai frumoase, fapt explicabil de altfel.

În urma discuției purtate cu copiii, aceștia au arătat că vor să mai înșire asemenea

mărgele și pentru confecționarea altor obiecte (brățări, coroniță etc.)

Prezentăm în tabelul următor rezultatele obținute:

	Nota	Atenție	Interes	Ritm	Sîrguință	Perseverență	Independență	Disciplină
Activitatea I	4,66	4,69	4,81	4,73	4,43	4,82	4,56	4,86
Activitatea a II-a	4,89	4,72	4,76	4,75	4,82	4,82	4,62	4,92

Din analiza acestor date reiese că au fost atrași copiii de ambele activități datorită materialului necunoscut pînă atunci, mărgele confecționate din hîrtie glasată multicoloră. Noutatea materialului, aspectul atrăgător al acestuia stimulează afectivitatea și motivația copiilor punîndu-și amprenta asupra atenției și eficienței acțiunii.

La cea de-a doua activitate acești factori s-au dovedit și mai antrenanți datorită apariției a încă unui element de noutate: înșirarea pe două fire; această operație, care presupune participare intelectuală (înțelegerea sarcinii, găsirea modalității de rezolvare etc.) a fost și mai mult acceptată de ei, efectuată cu plăcere și interes, ducînd la rezultate și mai bune. Cele mai bune rezultate se constată la: interes, sîrguință, perseverență, disciplină, explicate prin efectul stimulativ al noutății, aspectului estetic, finalitatea operațiilor etc.

Activitatea de îndoire: „Barca" (grupa mijlocie). Această activitate s-a desfășurat la aceeași grupă de copii în trei variante prin care s-a urmărit gradul de participare a copiilor în funcție de creșterea factorului independență în lucru. În prima variantă copiii lucrau împreună cu propunătoarea fiecare etapă a procesului tehnologic. În a doua variantă propunătoare a demonstrat inițial modul de lucru, lăsînd copiii să lucreze după aceea și dîndu-le indicații individuale. În a treia variantă copiii au fost lăsați să lucreze independent fără nici o intervenție.

	Nota	Atenția	Interes	Ritm	Sîrguința	Perseverență	Independență	Disciplină
Activitatea I	4,12	4,1	3	4,2	4,7	4,8	4,1	4,8
Activitatea a II-a	4,3	4,4	4,8	4,4	5	4,8	4,8	5
Activitatea III-a a	4,4	4,8	5.	4,8	5	5	5	4,7

Se evidențiază în mod clar, pentru majoritatea variabilelor, creșterea performanțelor de la o activitate la alta în funcție de gradul de participare independentă a copiilor la lucru.

Cele mai semnificative rezultate se observă la *interes, atenție, ritm de lucru, sîrguință.* Participarea afectiv-motivațională exprimată prin interes pare să fie cea mai puternic stimulată, evidențiind corelarea dintre independență și motivație intrinsecă. Pe ansamblu se remarcă rezultate mai bune obținute de băieți (invers decît în activitatea precedentă) explicabile prin genurile de activitate mai accesibile unui sex sau altul.

Din convorbirile purtate cu copiii se confirmă acest fapt, băieții doreau să confecționeze și alte obiecte din hîrtie îndoită, fetele doreau să înșire mărgele pentru alte obiecte.

Din analiza unor cazuri individuale (I=superficial; A=dezinteresat, P=indisciplinat) reiese că, atunci cînd sînt lăsați să lucreze independent, chiar copiii cu asemenea comportare au rezultate mai bune.

Aplicații cu nasturi (grupa mică). Folosind un material mai puțin întrebuințat în acest scop la lucru manual — nasturi — s-au urmărit în cadrul a două activități ținute la grupa mică rezultatele obținute de copii în funcție de gradul lor de participare creatoare.

Prima activitate, cu temă dată, „Flori și ciorchine de struguri" a adus ca *element de noutate nasturi.* A două activitate, cu temă la alegere, folosind, de asemenea, nasturi a fost și mai mult „gustată" de copii datorită participării lor libere și creatoare. Lucrul s-a desfășurat în ritm rapid, antrenant, în liniște deplină. Fetele au lucrat mai mult flori, cordoane, brățări pentru păpuși. Băieții au confecționat mașini, oameni etc.

	Nota	Atenție	Interes	Ritm	Sîrguință	Perseverență	Independență	Disciplină
Activitatea I	3,81	4,12	4,23	4,35	4,04	4,17	4,11	4,12
Activitatea a II-a	4,1	4,23	4,8	4,7	4,5	4,55	4,65	4,25

Din analiza rezultatelor obținute reiese că ambele activități au dus la performanțe pozitive atît din punct de vedere tehnic, cît și al gradului de participare psihică, demonstrînd rolul jucat de introducerea unui material inedit pentru copii în cadrul acestor activități. A doua activitate care a lăsat copiilor posibilitatea de participare liberă, de manifestare a creativității a dus după cum se vede în tabel la rezultate și mai bune, mai ales la factorii interes, ritm și independență.

În activitățile experimentale s-au folosit și alte materiale originale, exemplu: hîrtie înmuiată cu aracet din care urmau să confecționeze „Un puișor" (în prima activitate, cu temă dată, „Subiect liber" (în a doua activitate cu temă la alegere).

Iată rezultatele:

	Nota	Atenție	Interes	Ritm	Sîrguință	Perseverență	Independență	Disciplină
Activitatea I	3,87	4,62	4,25	4,12	4,25	4,18	4,12	4,21
Activitatea a II-a	4,38	4,8	4,8	4,12	4,32	4,75	4,85	4,05

Alt material folosit: fire de aţă colorate, apretate.

Tema: **„Ghiocelul"** — în prima activitate; **„Subiect liber"** — în a doua activitate.

	Note	Atenția	Interes	Ritm	Sîrguință	Perseverență	Independență	Disciplină
Activitatea I	4,12	4,40	4,10	4,17	4,62	4,14	4,08	4,70
Activitatea a II-a	4,62	4,60	4,21	4,40	4,68	4,27	4,73	4,63

Alte materiale originale acceptate cu multă plăcere de copii au fost: morcovi, cartofi, mere, seminţe etc. din care aceştia au confecţionat: roboţi, puişori, siluete de oameni, măşti etc.

Toate aceste activităţi confirmă ipoteza de la care s-a pornit şi anume că prin îmbunătăţirea metodelor, mijloacelor în sensul activizării copiilor, prin varietatea conţinuturilor, prin stimularea gîndirii, afectivităţii, motivaţiei în cadrul disciplinei activităţii practice se sporeşte eficienţa contribuind substanţial la dezvoltarea multilaterală a copiilor preşcolari. Folosind materiale noi, inedite, naturale, introducînd operaţii noi, sporesc plăcerea şi interesul de participare al copiilor.

Metodele active care stimulează gîndirea, munca independentă, creatoare a copiilor, se dovedesc astfel cele mai eficiente, înscriind predarea acestor activităţi pe linia modernizării învăţămîntului.

„Gazeta matematică" — o publicaţie ce s-a impus în rîndurile tineretului

„GAZETA MATEMATICĂ a păşit în al 91-lea an de existenţă. Este o vîrstă! Publicaţia a fost înfiinţată de cinci tineri ingineri: Vasile Cristescu, Victor Balaban, Mihail Roco, Ion Tottu şi Ion Ionescu, al căror nume trebuie înscris la loc de cinste în istoria ştiinţei şi culturii româneşti. Numărul inaugural al „Gazetei Matematice", prima revistă de matematică din ţara noastră, a apărut la 15 septembrie 1895, a doua zi după deschiderea podului peste Dunăre, de la Cernavodă, strălucită realizare a tehnicii româneşti. Toţi lucrau sub conducerea lui Anghel Saligny şi în urma unor îndelungi discuţii au ajuns la concluzia să editeze o revistă de matematică. Entuziasmul lor a fost aşa de mare încît au consimţit la imense sacrificii băneşti şi de muncă pentru a materializa iniţiativa lor. Deoarece contribuţia celor cinci nu ar fi fost suficientă, lor li s-au alăturat alţi cinci tineri ingineri pasionaţi pentru matematică, ce au subvenţionat revista cu suma de 20 lei aur (importantă pentru acele vremuri) lunar şi s-a pornit la drum. După apariţia primului număr, pe care l-a văzut în vitrina unei librării, acestui grup de ingineri i s-a alăturat şi tînărul Gheorghe Ţiţeica, cel care mai tîrziu avea să devină renumitul geometru.

Pasiunea, entuziasmul şi creativitatea lor au făcut ca an de an gazeta să ajute tineretul, alături de şcoală, la pregătirea celor care dovedesc aptitudini pentru matematică. Fondatorii ei au reuşit să găsească direcţii proprii prin care tineretul să fie antrenat într-o muncă independentă permanentă. De-a lungul anilor direcţiile iniţiale au fost considerabil lărgite şi adaptate la nevoile actuale ale societăţii — unele dintre ele păstrîndu-se şi astăzi.

Printr-o muncă competentă şi cu devotament cei care s-au perindat prin redacţia „Gazetei Matematice" au reuşit să-i facă un renume care a crescut permanent.

Dacă la început revista a apărut într-un tiraj modest, în anii socialismului acesta a ajuns la 100 000—110 000 de exemplare.

În fiecare an, colectivul redacţional vine cu noi iniţiative menite să facă revista cît mai utilă, mai activă, mai interesantă. Aşa, de exemplu, în cursul anului 1984 a fost introdusă o rubrică permanentă de probleme pentru elevii cursului primar, care s-a bucurat de un ecou şi un interes deosebit în rîndul elevilor, al învăţătorilor şi al părinţilor.

A fost reluată, de asemenea, o activitate de prestigiu şi de tradiţie, Concursul anual al rezolvitorilor „Gazetei Matematice", ajuns la ediţia a VI-a, într-o ţinută pe care atît profesorii cît şi elevii concurenţi o cultivă cu devotament şi cu mîndrie. Este poate cel mai stabil succes al acestei iniţiative, de a arunca o punte peste trecutul care ne leagă de concursurile de altădată ale „Gazetei Matematice". Beneficiind de condiţii optime de organizare, de aportul unor profesori competenţi şi pasionaţi, de o atenţie deosebită din partea organelor locale de partid şi de stat, ediţiile ce au avut loc pînă acum au fost finalizate prin citeva mici concursuri şi au dat prilejul unor participanţi de a-şi dezvălui talentul şi aptitudinile.

Au fost introduse în gazetă o serie de articole pentru sprijinirea tuturor elevilor în asimilarea cunoştinţelor cuprinse în programele şi manualele şcolare, pentru a-i pregăti în susţinerea probelor de verificare a cunoştinţelor în vederea înscrierii în treapta I de liceu, a promovării examenelor pentru admitere în treapta a II-a de liceu sau în învăţămîntul superior. S-a urmărit şi accentuat în mod deosebit prezentarea metodelor celor mai adecvate în rezolvarea problemelor acestor concursuri.

Tot în acest scop s-a introdus concursul de probleme propuse cu „motto", din care cele valoroase sînt premiate şi alese pentru diferite faze succesive, ale acestor comunicări.

Alături de „Gazeta Matematică", culegerile de probleme editate de Societatea de Ştiinţe Matematice din ţara noastră s-au bucurat de o atenţie sporită din partea elevilor, profesorilor şi părinţilor. În cursul anului 1984 a apărut în Editura Tehnică „Culegerea de probleme din Gazeta Matematică", în care au fost incluse pe criterii metodologice selective cele mai reprezentative probleme, începînd cu primii ani de apariţie ai Gazetei şi evocînd contribuţia unor personalităţi marcante ale învăţămîntului şi cercetării matematice româneşti. Caracterul metodologic al acestei culegeri este accentuat

Prof. PETRE GR. ANDREI

(Continuare în pag. 33)

Coordonate ale sistemului de patronare în școli

Prof. PETRE D. BEJENARU
Director al Liceului «E. Hurmuzachi» din Rădăuți

SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT, ca subsistem deschis, deosebit de important al sistemului nostru social, cuprinde un ansamblu de relații complexe și dinamice între componentele sale, dar și cu alte subsisteme.

1. Școala — subsistem al sistemului social

Școala, la rîndul ei, ca subsistem fundamental, operant și „productiv" al sistemului de educație are o structură internă proprie, componente și relații multiple, elemente de specificitate și un mecanism extrem de complex și de important pentru pregătirea oamenilor de mîine, a forței de muncă, a caracterelor.

Numai judecînd școala în concepția sistemică putem analiza componentele și relațiile lor, capacitatea ei integrativă în sistemul social și putem dezvălui, la nevoie, unele disfuncționalități ale procesului de predare-învățare-evaluare sau ale relațiilor cu alte subsisteme.

În acest sistem deschis descriem intrări, ieșiri, autoreglări, factori determinanți sau favorizanți, procese interne, optimizări sau ameliorări, toate exprimate în producția educațională — forța de muncă a societății socialiste.

„Niciodată nu au fost mai dese îndemnurile... de a trata problemele în interacțiunea lor, de a ține seama de interdependență, de a asigura o privire sistemică, globală"[1].

Una din particularitățile de bază ale sistemului școlar este acțiunea permanentă a aferentației inverse (feed-back), mecanism care coordonează și reglează funcționarea optimă a sistemului.

Așadar, școala ca sistem încorporează o sumă de relații interne și externe cu alte sisteme, care împreună conferă funcționalitatea și stabilitatea procesului de făurire a celui mai nobil, mai înalt și mai complex produs — forța de muncă aptă producției materiale și spirituale a societății noastre.

[1] Mircea Malița, *Idei în mers*, vol. II, Editura Albatros, București, 1981, p. 162.

2. Relațiile externe ale sistemului școlar modern

2.1. În domeniul pregătirii teoretico-aplicative de cultură generală, științifică, umanistă și tehnică. *Relațiile gimnaziu — liceu — facultate sînt în primul rînd relații de continuitate pentru sistem și pentru o parte din copii și tineri în pregătirea lor pînă la nivelul superior, iar relațiile școală — întreprindere — viața social-politică sînt permanente, continue și pentru toți elevii* (fig. 1).

O psihopedagogie pentru fiecare subsistem (gimnaziu, liceu, facultate) s-a constituit de-a lungul vremii și astăzi școala este beneficiara unui tezaur teoretic și de experiență înaintată pentru îndeplinirea misiunii ei sociale.

Bazele teoretice și aplicative ale acestei psihopedagogii au fost aprofundate și amplificate în cadrul fiecărui subsistem și transferul de metode, procedee, mijloace și diverse tehnici de lucru didactic a devenit mai anevoios de la o treaptă școlară la alta.

Principiul fundamental al școlii moderne — integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția — a multiplicat relațiile interne și externe ale școlii. În sistemul de educație și instrucție se dezvoltă, de asemenea, o mulțime de relații între copii și tineri, între aceștia și educatori, între educatori și organismele politice ale elevilor, între elevi, educatori și părinți, între ingineri, tehnicieni, cadre didactice universitare, elevii și profesorii școlii. Un domeniu deosebit de avantajos, pentru elevii noștri din clasele de matematică-fizică și profesorii de matematică, este acela al relației de patronare din partea facultății de matematică de la Universitatea din Iași.

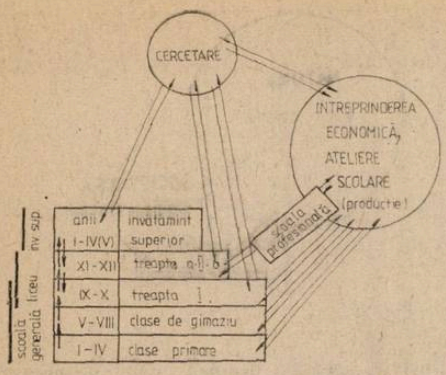


Fig. 1.

După o activitate de cîțiva ani se conturează deja cîteva constante psihopedagogice care pot servi drept argumente în formularea unor coordonate, a unor norme de conduită pentru valorificarea integrală a acestor relații între două trepte de pregătire a tinerei generații. Conținutul activității se menține în sfera cunoștințelor și deprinderilor de calcul și raționament matematic cuprinse în programele și manualele claselor IX — XII. Depășirea acestui cadru se face numai la activitățile de pregătire a elevilor pentru olimpiadele școlare și sesiunile științifice anuale ale elevilor.

Sînt abordate ca mod de lucru: asistențele la ore de matematică, conducerea unor activități în cercul de matematică pentru elevi sau a consultațiilor în vederea concursului de admitere în învățămîntul superior, pregătirea și desfășurarea de activități cu profesorii pentru perfecționarea pregătirii de specialitate și aducerea la zi cu noutățile din domeniul matematicii, îndrumarea muncii de cercetare, proiectarea unor mijloace de învățămînt și tehnica utilizării lor în actul de predare-învățare. Au fost prezentate pentru profesori, de exemplu, teme ca: „Legătura dintre teoria grupurilor finite și teoria grafurilor"; „Teoria probabilităților și spații liniare", iar pentru elevi tema „Unele proprietăți ale grupurilor ciclice".

Transferul de tehnologie didactică spre liceu se face cu unele amendamente, deoarece principiile, metodele și procedeele care activează în cursul universitar suferă modificări specifice față de liceu, în condițiile creșterii caracterului diferențiat al învățămîntului matematic de la clasele IX — X și respectiv XI — XII. În această conlucrare utilă poate să apară și un transfer de răspundere, la un eventual eșec școlar se poate invoca prezența și activitatea cadrelor universitare!

Socotim esențial și de primă valoare transferul de cunoștințe și de exigențe formulate nemijlocit de învățămîntul superior pentru învățămîntul liceal, conferind fluiditate activității de cunoaștere pentru tineri, în perspectiva cursurilor din facultate. Așa după cum rezultă din figura 1, caracterul de sistem al acțiunii de patronare ar trebui completat cu relații între gimnaziu — liceu și gimnaziu — facultate.

Oportună în licee ar fi, de asemenea, prezența cadrelor didactice universitare de la disciplinele de pedagogie și psihologie, ca și cea a studenților pentru practica pedagogică. Și tot *oportună ni se pare constituirea de colective de cercetare comune pentru ca spiritul de echipă și angajarea frontală de investigație și creativitate a personalului didactic din liceu cu autentice disponibilități să poarte gîrul și cooperarea cu specialiști din învățămîntul superior.*

Un alt nivel al patronării cuprinde relația liceu-școala cu clasele I-X. La gimnaziu pentru patronare sînt angajați profesorii de literatura română, matematică, fizică, chimie și biologie, iar formele de activitate sînt extrem de diverse — de la convorbirea ocazionată de studierea în comun a programei școlare pînă la pregătirea și desfășurarea de lecții de predare-învățare-evaluare. Sînt formulate cerințe și exigențe, se transferă metode și tehnici de lucru de randament, se proiectează în comun activități didactice și de cercetare etc. *Competența și eficiența relațiilor liceu-gimnaziu depind de capacitatea pedagogică și de specialitate a cadrelor didactice antrenate în a cultiva aceste relații.*

Liceul, ca unitate patronatoare, trebuie să determine și să cultive în gimnaziu reale valori psihopedagogice și științifice, să provoace o autentică emulație în practicarea oricărui demers instructiv-educativ, să înrîurească activitatea la învățătură a elevilor din clasele gimnaziale și liceale, și să asigure o bună orientare școlară și profesională a elevilor din clasele a VIII-a și a X-a. Cu astfel de consecințe este necesar să se legitimeze în învățămîntul de 10 ani acțiunea de patronare, integrată în sistem.

2.2 În domeniul pregătirii practice, pentru producție a tineretului. *Finalitatea școlii — cu treapta I și cu treapta a II-a — impune o strînsă conlucrare cu unitatea economică patronatoare.*

Caracterul de sistem al relației școală-întreprindere capătă mai întîi contur conceptual și afectiv și apoi conturul practic. Cunoașterea de către școală și elevi a viitoarelor locuri de muncă, a meseriilor pe care le vor profesa și deci a exigențelor profesionale ne obligă la concentrarea mijloacelor și eforturilor spre a conferi tinerilor o configurație moral-profesională adecvată, deschisă spre permanența lor devenire.

Iată de ce în liceu punem accent pe cunoștințele generale de cultură tehnică, capabile să formeze gîndirea tehnică și economică a tinerilor, capacitatea de a înțelege, interpreta și asimila noile tehnologii din domeniul mașinilor și uneltelor, a tehnolo-

giei prelucrării prin aşchiere sau a foiczirii, întreţinerii şi reparării utilajelor. Aceste cunoştinţe sînt integrate în sistemul şcolar de instruire practică din atelierele şcolare sau întreprinderea economică patronatoare. La rîndul ei fabrica, beneficiara forţei de muncă, oferă condiţii pentru instruirea practică prin comenzi, dotări şi sprijin cu specialişti, dar formulează şi anumite cerinţe privind modul şi gradul de pregătire a viitorilor muncitori.

Împreună cu întreprinderea realizăm evaluarea pregătirii pentru producţie a absolvenţilor liceului. Noua calitate a tinerilor — calitatea de muncitor — pune mai lesne în evidenţă nivelul de instruire practică, deprinderea cu învăţarea inovatoare[2] şi trăsăturile moral-politice care definesc producătorul de bunuri materiale. O astfel de evaluare, greu de înfăptuit pentru un număr mare de absolvenţi, devine un element fundamental în adoptarea unor măsuri şi corective care privesc pregătirea pentru activitatea economică a tineretului. Evaluări realizăm şi *în atelierele şcolare în etapele finale*, în clasa a X-a şi a XII-a şi care sînt confirmate ulterior de integrarea socio-profesională a absolvenţilor noştri.

Complexitatea problemelor economice actuale şi neaplicarea corectă a Decretului 220/1981 în relaţia liceu-întreprindere provoacă unele disfuncţionalităţi pe plan organizatoric şi financiar. Socotim necesar ca întreprinderea să aibă în răspundere, în primul rînd, întreaga activitate economică a maiştrilor-instructori, liceul ocupîndu-se de latura metodico-pedagogică pentru atingerea unor performanţe bine stabilite în instruirea practică şi formarea civică şi profesională a elevilor. Într-o asemenea situaţie prioritate ar dobîndi optimizarea mobilităţii profesionale; educaţia şcolară va avea în vedere nu numai formarea tinerilor pentru exercitarea unei meserii, dar în special, „de a-i face capabili să se adapteze unor sarcini diferite şi să se perfecţioneze fără încetare...[3]

2.3. **În domeniul educaţiei civice, moral-politice a tineretului şcolar.** Omul — componentă a sistemului naturii şi a sistemului social este „supus simultan legilor obiective ale naturii, legilor obiective ale societăţii şi legilor obiective ale subiectivităţii" (fig. 2)[4]

Pregătirea tineretului pentru muncă şi viaţă, pentru societate presupune şi o patronare socială; aceasta înseamnă pătrunderea vieţii social-politice în viaţa şcolii în aşa fel încît copiii şi tinerii să facă un important exerciţiu social încă din anii de şcoală.

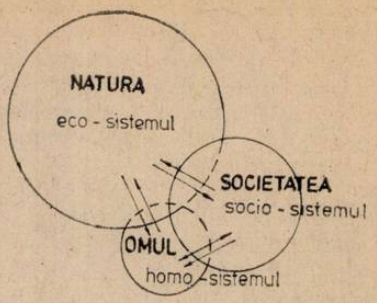


Fig. 2.

Începe această osmoză prin implicarea tineretului în actualitate, în vibraţiile prezentului. Înfăptuim această integrare prin formele deja statuate în şcoală: informarea politică bilunară, activitatea cu presa pentru tineret, acţiunile organizaţiei de copii şi tineret etc. Nu înmulţirea activităţilor sluţeşte unei bune patronări, ci *creşterea lor calitativă*. Supleţea, ecoul în memoria afectivă, o cultură şi o educaţie active, apropiate de cotidian şi exprimată într-un limbaj adecvat, caracterul militant al oricărei valori morale, toate conduc la cultivarea capacităţii de autoinstrucţie şi autoeducaţie în vederea dezideratului educaţiei permanente. Orice demers educativ pleacă de la constatarea că omul se construieşte dinăuntru în afară, de la convingeri generoase la manifestări demne, de creativitate şi de vocaţie de muncă.

Iată cîteva forme eficiente ale patronării sociale folosite de noi: vizite în unităţile economice sau instituţii, întîlniri cu activişti de partid şi de stat, cu oameni de cultură, răspunderi economice şi sociale pe grupe sau clase de elevi; participarea la activităţi politico-educative şi obşteşti sînt tot atîtea momente care facilitează formarea şi cultivarea trăsăturilor moral-cetăţeneşti, ale tineretului şcolar.

O bună integrare a şcolii cu viaţa social-politică şi culturală conduce la edificarea unei personalităţi multilaterale, capabilă de trebuinţe de cunoaştere şi de muncă, de aspiraţii şi energii mari, de un înalt nivel al participării.

3. Pentru o pedagogie a patronări (pedagogia relaţională)

Relaţiile interumane în micro-macrogrup sau grup mediu sînt extrem de complexe, întemeindu-se pe structura de personalitate în devenire sau formată a fiecărui membru din colectivitate. Viaţa psihică a fiecărui individ

[2] James W. Botkin, Mahdi Elmandira, Mircea Malita, *Orizontul fără limite al învăţării*, Editura politică, Bucureşti, 1981. p. 27
[3] Edgar Faure, *A învăţa să fii*, E.D.P Bucureşti, 1972. p. 528.
[4] Petru Pînzaru, *Condiţia umană din perspectiva vieţii cotidiene*, Editura Albatros, Bucureşti, 1981, p. 226.

compartimentată didactic în latura cognitivă, afectivă și voliționalâ, conexiunile ei interne și externe într-o continuă schimbare, diversitatea conduitei de învățare la elevi și profesori, complexitatea realității naturale și sociale pe care tinerii o studiază fragmentat — disciplinele școlare — ca și obligația cultivării deprinderilor practice, a elementelor de bază ale unei meserii încă din școală, toate aduc în prim plan psihologia și pedagogia cu multiplele lor ramuri aplicative.

Studiul acestor relații, cunoașterea lăuntrică a copiilor și tinerilor, pe cît e posibil, devin pîrghii hotărîtoare în determinarea randamentului școlar. „Actul de înțelegere este o integrare a unui fenomen într-un sistem de relații",[5] afirmă psihologul Vasile Pavelcu. Și de aici clasificarea pedagogiei și psinhologiei în funcție de etapele de pregătire pentru muncă și viață a tinerei generații; pedagogia preșcolarului, pedagogia școlară, pedagogia universitară și mai recent pedagogia adulților (pedagogia educației permanente).

Date fiind multiplele relații între toate treptele învățămîntului (preșcolar-gimnazial-liceal-universitar); între școală și întreprinderea ca unitate patronatoare; între școală și viață social-culturală și politică se afirmă cerința unei noi pedagogii — *pedagogia relațională*, sau pedagogia *patronării*. Iată cum astăzi cerința psihopedagogiei moderne, aplicative, ca instrument de lucru în mîna fiecărui pedagog, conducător de unitate economică sau conducător politic și a fiecărui om al muncii cu calitatea de părinte, devine tot mai insistent necesară.

Fără pedagogie și psihologie în școală „rătăcim", iar în afara ei diminuăm din capacitatea de integrare a oamenilor, a colectivelor de oameni ai muncii în cotele normale ale randamentului muncii.

Pedagogia modernă demonstrează nevoia edificării omului total în școală. Pedagogia susține teza potrivit căreia fiecare copil și tînăr este un mare univers ce trebuie explorat, cunoscut și apoi format pentru societatea muncii, demnității și creației. Judecarea și tratarea tuturor copiilor și tinerilor global, cu aceleași metode și tehnici, cu elemente ale relațiilor interumane aplicate uniform, cu încadrarea în ritmuri egale de gîndire, muncă, afecțiune ș.a. înseamnă pentru unii dintre ei insucces chiar din start. În această situație se anulează și unele elemente de șansă egală pe care școala de toate gradele este chemată să le asigure tineretului.

Marea nevoie de psihopedagogie în universitate, în școală și chiar în fabrică poate fi argumentată mai amplu, însă tema noastră nu o presupune mai mult. O cunoaștere mai amplă a psihopedagogiei ar menține și dezvolta, după opinia noastră, o mai bună conlucrare și înțelegere între oameni în muncă și viață.

În marea complexitate a lumii de azi și mai cu seamă de mîine, psihopedagogia, ca știință a educației, deține un rol extrem de important în formarea oamenilor și în cultivarea și promovarea de relații demne și eficiente pe plan economic și spiritual.

[5] V. Pavelcu, *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982, p. 161.

„Gazeta matematică" — o publicație ce s-a impus în rîndurile tineretului

(Urmare din p. 29)

prin cele două capitole în care sînt prezentate cu rezolvări și comentarii probleme din reviste străine de matematică.

Acest volum, împreună cu un altul apărut tot în 1984 în sprijinul celor care se pregătesc pentru concursul de treapta a doua, constituie realizări importante ale colectivului redacțional al „Gazetei Matematice" și în general ale Societății de Științe Matematice, care beneficiază de îndrumarea atentă și eficientă a acad. N. Teodorescu — președintele Societății. Lor li se adaugă alte apariții în 1985. „Culegere de probleme pentru clasele I—VIII", și „Culegerea de probleme pentru clasele IX—XII". Nu putem încheia aceste rînduri fără a sublinia că paginile „Gazetei Matematice" (seria veche și cea nouă) conțin un bogat material ce poate fi cercetat și fructificat pentru folosul generațiilor prezente și viitoare. Desigur, este sarcina noastră a părinților, a profesorilor de a-i îndruma pe elevii talentați la a o consulta și a colabora la realizarea ei.

Lucrul la mai multe table în cabinetul de matematică

Dr. PELAGHIA POPESCU
Prof. VIRGINIA STANCIU
Liceul Industrial Nr. 8 din Iași

TABLA reprezintă unul dintre primele și cele mai importante mijloace de învățămînt, fără de care n-ar fi posibilă instruirea unui număr mai mare de elevi. Profesorul se servește de tablă pentru a scrie titlurile și ideile esențiale ale lecțiilor, pentru a efectua desene, grafice, pentru a demonstra teorii, teoreme, ipoteze etc.
Există discipline la care și elevii folosesc tabla — îndeosebi la matematică, fizică, chimie, limbi străine, biologie — pentru a răspunde la întrebările adresate de profesor cu ocazia examinării orale în vederea notării sau pentru a demonstra ceea ce profesorul consideră necesar să se demonstreze la o lecție sau alta.

Este o observație de experiență curentă aceea că sălile de clasă sînt înzestrate cu una-două table fixate pe peretele din fața elevilor. În prezent, există școli cu săli specializate pentru clasele I—IV (vezi: Anton Vasilescu, *Sala specializată*, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1978), cu săli de clasă în care s-au montat mai multe table și la care, îndeosebi la matematică, lucrează mai mulți elevi.

În studiul de față, prezentăm cîteva date rezultate dintr-o cercetare efectuată și urmărită sistematic la o clasă a XI-a de la Liceul Industrial Nr. 8 din Iași. În acest liceu, în anul 1982, s-a înființat un cabinet de matematică cu opt table.

Activitatea de predare și învățare a matematicii în acest cabinet s-a desfășurat în baza unei *ipoteze* mai generale, potrivit căreia, la matematică, elevul își lămurește și își consolidează mai bine și într-un timp mai scurt cunoștințele, deprinderile și priceperile corespunzătoare dacă se antrenează mai frecvent în expunerea unui subiect la tablă. Activitatea de învățare a matematicii în cabinetul cu mai multe table constă dintr-un sistem de metode și procedee didactice bine structurat.

Cele opt table sînt fixate pe trei pereți. Clasa este împărțită în grupe de cîte patru-cinci elevi, fiecărei grupe revenindu-i cîte o tablă mai apropiată de locul în care stau elevii. Catedra este așezată astfel încît profesorul să poată cuprinde cu privirea activitatea elevilor (grupelor) care lucrează la table. În clasă sînt două dulapuri în care se află manuale și culegeri de probleme de matematică, precum și plicuri cu fișe care cuprind probleme și exerciții pentru munca independentă pe grupe și individuală.

Predarea noilor cunoștințe beneficiază de scrierea a tot ce este esențial și necesar pe tablă (uneori, se folosesc pînă la cinci-șase table), elevii avînd astfel posibilitatea să noteze corect și complet explicațiile profesorului.

Învățarea și fixarea lecției noi în clasă este mult ușurată, deoarece elevii, dacă n-au înțeles ceva în timpul explicațiilor, merg imediat la tablă și arată locul în care n-au înțeles și ce anume, iar profesorul dă pe loc lămuririle cuvenite.

După ce elevii au recitit notițele, profesorul, cu schema pe tablă, poate verifica mai operativ ceea ce au învățat elevii în lecția respectivă.

Aplicațiile la lecția nouă angajează mulți elevi — și cîte șaisprezece o dată dacă lucrează cîte doi dintr-o grupă la fiecare tablă repartizată grupei. Fiecare grupă primește fișele cu exercițiile și problemele aplicative la tema predată, ea răspunzînd de modul în care acestea au fost efectuate. Practic, toți elevii au de lucru, iar profesorul urmărește și îndrumă elevii în activitatea lor.

Examinarea pentru notă însă se face individual, fiecare elev ascultat primind subiectul său. În acest timp, la alte table sau în bănci elevii rezolvă alte exerciții și probleme. În cazul în care aceste probleme se fac în bănci, un elev din grupă trebuie să prezinte la tablă rezultatul. Acestea sînt, în mare, particularitățile metodice ale lecțiilor desfășurate în cabinetul cu mai multe table.

Pentru a cunoaște opiniile elevilor care au lucrat în aceste condiții, am aplicat *un chestionar constînd din patru întrebări*. Prezentăm, în continuare, întrebările și răspunsurile elevilor care exprimă diverse aspecte formative ale experienței lor de lucru în acest cabinet.

Întrebarea nr. 1: **Ce avantaje prezintă învățarea matematicii într-un cabinet cu mai multe table?**

Din răspunsurile elevilor, s-au stabilit următoarele avantaje:

1) Însușirea matematicii se face mai repede și mult mai ușor; lecția se învață și se înțelege mult mai bine.

2) Se formează deprinderi de muncă intensivă.

3) Pot ieși la tablă mai mulți elevi pentru a lucra atunci cînd nu s-a înțeles lecția.

4) Pot fi verificați mai mulți elevi odată.

5) Lucrînd la tablă, elevul poate să înțeleagă mai bine procedeele de rezolvare a exercițiilor.

6) Se fac mai multe exerciții în timpul lecțiilor.

7) Se abordează cu mai multă îndrăzneală problemele noi.

8) Se dă posibilitate elevilor să-și asigure mai des legătura cu ceilalți colegi și totodată să fie ajutați în rezolvarea problemelor pe care nu le înțeleg.

9) Se recuperează golurile din clasele anterioare.

10) Fiecare elev expune un mod de rezolvare, iar dacă nu înțelege la o tablă un exercițiu, se uită la cealaltă tablă.

11) Se asigură o frecvență mai bună la ore.

12) Dispare frica de profesor, bariera dintre profesor și elevi; dispar emoțiile.

13) Elevii sînt mai activi la oră și se poate colabora mai mult cu colegii.

Redăm cîteva răspunsuri ale elevilor:

„Cînd nu erau tablele, așteptam să se facă exercițiile la tablă și după aceea scriam și eu. Sincer să fiu, nu înțelegeam nimic"(R.9)

„Într-o oră, la opt table, poate să rezolve toată clasa cîte două exerciții" (R 26).

„În cabinetul de matematică cu mai multe table, sîntem puși mai direct în contact cu noile probleme pe care le învățăm. Aici abordăm cu mai multă îndrăzneală problemele noi. Sîntem puși față în față cu noi înșine. Totodată, se dă posibilitate elevilor să-și revizuiască mai des pregătirea în raport cu ceilalți și totodată să fie ajutați în rezolvarea problemelor ce nu le înțeleg" (R.5).

Întrebarea nr. 2: **Ce deosebiri există între lecția în care lucrează unul-doi elevi la tablă și lecția în care o grupă de elevi dispune de o tablă?**

Răspunsuri prelucrate:

1) Cînd lucrează un singur elev la tablă, se urmăresc greu, de către întreaga clasă, fazele de rezolvare a unui exercițiu; dar dacă o grupă beneficiază de o tablă, atunci efectuarea exercițiului este mai atent controlată, iar cel care iese la tablă poate fi ajutat de ceilalți colegi din grupă.

2) Se învață cum se rezolvă și exercițiile date altor grupe.

3) Cînd un elev lucrează la tablă, înțelege mai bine decît dacă urmărește pe cel de la tablă.

4) Profesorul observă greșelile și le lămurește pe loc.

5) Au posibilitatea să vadă și ceilalți elevi din grupă dacă cel de la tablă înțelege ce face.

6) Nu se mai copiază greșit de la tablă.

7) Dispare frica de a greși.

8) Înțeleg mai mulți elevi lecția.

Iată și *răspunsuri scrise de elevi:*

„Deosebirea este că, dacă lucrează cu grupa, ce nu știe elevul îi explică alt coleg și astfel putem să rezolvăm și mai multe exerciții. Dacă lucrează un singur elev la tablă, numai el poate să înțeleagă, iar noi lucrăm după el și nu îi ț legem nimic" (R.3).

„Cînd la ora de matematică lucra unul sau doi elevi la tablă, restul se gîndea în altă parte și copia exercițiul de la tablă. Dar cînd aproape toți elevii lucrează la tablă, ei sînt mai atenți și deci înț leg mult mai bine lecția" (R.1).

„Cînd lucrează un elev la tablă, nu te poți confrunta singur cu cunoștințele tale; atunci cînd lucrează un grup de elevi la tablă, fiecare își spune punctul său de vedere în rezolvarea exercițiului" (R. 15).

„Cînd la tablă lucrezi cu mai mulți colegi, adică cu o grupă de elevi, lucrezi fără jenă că dacă greșești se uită colegii din bancă la tine; dacă ai greșit, te ajută un coleg din grupa cu care lucrezi" (R.25).

Întrebarea nr. 3: **Ce obișnuințe de activitate în domeniul matematicii se formează în cabinetul cu mai multe table?**

Răspunsuri prelucrate

1) Obișnuința de a lucra fără frica de profesor, fără frica de a ieși la tablă.

2) Plăcerea de a rezolva la tablă, de a lucra la tablă.

3) Obișnuința de a lucra mult, de a fi activ.

4) Obișnuința de a frecventa școala cu mai multă plăcere.

5) Obișnuința de a lucra individual.

6) Obișnuința de a lucra corect, de a învăța mai bine.

7) Obișnuința de a încerca să înțelegi singur lecția, fără a o preda profesorul.

Răspunsuri ale elevilor la această întrebare:

„Dispare frica de profesor, deoarece nu se întîmplă ca pentru o singură și mică greșeală să fii notat cu o notă foarte mică. De asemenea, plăcerea este foarte mare atunci cînd rezolvi la tablă, fără ca ochii profesorului să fie asupra noastră, și la cea mai mică greșeală să te penalizeze" (R.1).

„...este o plăcere să intri într-un cabinet cu mai multe table și să începi să lucrezi"(R.2).

„În ora de matematică, acum este mai multă activitate și ni se dă posibilitatea de a învăța mai mult. Cînd ieșim de la oră, ne rămîn întipărite în minte foarte multe față de înainte de a fi fost puse tablele" (R.3).

„Cînd era numai o tablă în cabinet, drept să vă spun îmi era frică să vin la orele de matematică. Acum, cînd sînt mai multe table, ies la tablă, fac exerciții, nu mai am teamă și vin la școală cu mai multă tragere de inimă" (R.22).

Întrebarea nr. 4: **Ce alte opinii şi propuneri aveţi în legătură cu lecţiile de matematică desfăşurate în cabinetul cu mai multe table?**

Răspunsuri prelucrare

1) Cabinetul să aibă mai multe manuale.

2) Să se facă lecţii şi prin folosirea retroproiectorului (atenţia este mai bine captată).

3) Elevii să participe mai activ la lecţie şi să expună singuri tema aflată în dezbatere, fără a fi predată de profesor.

4) Să iasă toţi elevii să lucreze şi la lecţia nouă.

Cîteva consideraţii psihopedagogice desprinse din răspunsurile elevilor la acest chestionar:

● În general, pedagogia rar acordă atenţie experienţei de învăţare a elevului. Normele şi tehnicile ei didactice se aplică unui model abstract de elev, cu o capacitate de înţelegere şi asimilare medie. De exemplu, este ştiut că explicaţiile profesorului se oferă o singură dată pentru toată clasa. Nu este timp să se acorde explicaţii suplimentare elevilor cu ritm mai lent de gîndire, cu deprinderi precare de a însemna în caiete esenţialul, cu goluri în pregătirea lor anterioară.

● Profesorii nu ştiu ce dificultăţi întîmpină elevii în învăţarea lecţiei acasă. Se consideră că, dacă s-a predat bine tema, elevii nu au motive să n-o înţeleagă. Această teorie este valabilă pentru elevii din clasele mai mici, deoarece temele sînt în general mai scurte, însă, mai departe, elevul nu mai face faţă însuşirii corecte şi temeinice a materiei, — care devine din ce în ce mai complexă şi mai voluminoasă.

● Matematica, spre deosebire de alte discipline, are un statut aparte în ceea ce priveşte învăţarea ei de către elevi. Baza înţelegerii şi asimilării temeinice a cunoştinţelor de matematică este exerciţiul aplicativ, antrenamentul. Exerciţiul este bine să se facă în clasă, sub supravegherea şi îndrumarea profesorului şi în întrecere cu alţi elevi — aceasta fiind valabil mai ales pentru elevii care progresează mai încet.

● Elevii care au cîştigat experienţă de învăţare în cabinetul cu mai multe table sînt în măsură să aprecieze valenţele pedagogice ale lecţiilor desfăşurate în acest cabinet. Subliniem aceste valenţe în ideea că ele ar putea reorienta activitatea didactică a profesorului în raport cu nevoile de instruire ale elevilor:

— Tema lecţiei se înţelege şi se învaţă mai uşor şi mai bine atunci cînd este scrisă integral pe tablă şi cînd elevii fac aplicaţii multe.

— Colaborarea cu colegii de grupă este de natură să reducă timpul de lucru şi cel de circulaţie a informaţiei între elevi în vederea rezolvării corecte a exerciţiilor şi problemelor date.

— Fiecare elev efectuează mai multe exerciţii într-o unitate de timp, lucrînd cu grupa sa la o tablă, decît dacă ar lucra de unul singur. Pe lîngă aceasta, aşa cum spun elevii, ei se uită şi la modul în care au fost rezolvate exerciţiile la tablele vecine, mă-

(Continuare în p. 64)

Predarea şi învăţarea conceptului de înmulţire

Înv. VALERIA DRĂGOIU
Înv. TEODOR DRĂGOIU
Şcoala Nr. 4 din Turda, jud. Cluj

CERCETÎND MANUALELE ŞI PROGRAMELE ŞCOLARE din ultimii 25—30 de ani ne dăm seama că-n domeniul predării-învăţării înmulţirii şi a împărţirii s-au produs mari schimbări. Iată pe cele mai importante dintre ele.

1. Au fost ani în care „Tabla înmulţirii" se învăţa separat de „Tabla împărţirii", în varianta cu deînmulţitul neschimbat:

$3 \times 1 = 3$
$3 \times 2 = 6$
$3 \times 3 = 9$
$3 \times 4 = 12$ ş.a.m.d.

Totodată, „Tabla împărţirii" se preda ulterior atît ca împărţire în părţi egale, cît şi prin cuprindere (şi acestea în lecţii separate!).

Acest sistem, în ciuda unor neajunsuri evidente (tabla înmulţirii scriindu-se cu deînmulţitul neschimbat nu reprezenta varianta grafică cea mai indicată pentru a ară-

ta elevilor legătura dintre înmulțire și împărțire; apoi, împărțirea predîndu-se doar ca „scădere repetată" nu se insista, în manuale, spre a fi *gîndită* și ca „*operație inversă* înmulțirii" ș.a.) a avut totuși și unele succese neegalate de alte sisteme ulterioare: numărul mare și variat de exerciții și probleme efectuate în numărul relativ mare de ore, în care se preda fiecare „tablă"..., a ajutat școlarii să învețe nu numai înmulțirea și împărțirea (ca operații), dar și ce înseamnă „a mări de *n* ori" (sau „mărit de *n* ori") și „a micșora de *n* ori" (sau „micșorat de *n* ori") componente de bază ale gîndirii matematice.

2. Au urmat, apoi, cîțiva ani în care tablele înmulțirii și *împărțirii* s-au *predat* și învățat în aceeași oră. Înmulțirea se scria în varianta cu înmulțitorul neschimbat —

$0 \times 3 = 0$	$0 : 3 = 0$
$1 \times 3 = 3$	$3 : 3 = 1$
$2 \times 3 = 6$	$6 : 3 = 2$
$3 \times 3 = 9$	$9 : 3 = 3$
$4 \times 3 = 12$	$12 : 3 = 4$ ș.a.m.d.

— iar împărțirea se învăța pe loc ca operație inversă înmulțirii, cu înțelesul numai de împărțire în părți egale.

Lipsindu-i ore speciale (și probleme potrivite) pentru împărțirea prin cuprindere, înghesuind într-un număr prea mic de ore învățarea simultană a celor două table (operații) a făcut ca sistemul, în ciuda elementelor pozitive privind scrierea tablei înmulțirii cu înmulțitorul neschimbat, să nu dureze prea mult timp.

Toate aceste variante (și subvariantele lor), inclusiv începerea învățării înmulțirii și a împărțirii în cl. I, în cercul 0—20, au avut — în plus față de neajunsurile arătate mai sus — o deficiență de concepție cît se poate de gravă: în practica școlară accentul se punea nu în primul rînd pe predarea-învățarea înmulțirii și a împărțirii ca operații..., ci pe învățarea TABLELOR, care, învățîndu-le elevii pe de rost („și înainte și *înapoi*!") se *considera* că „s-au învățat" înmulțirea și împărțirea!

3. Ulterior, programa și manualele pentru cl. a II-a, ediția 1979, care, elaborate într-o concepție novatoare, își propuneau, mai întîi, într-un număr destul de mare de ore, învățarea înmulțirii ca operație și apoi a tablei înmulțirii (aceasta considerată doar ca niște cazuri particulare de înmulțire, care, din considerente didactice, se cer a fi ținute minte). În continuare, într-o manieră asemănătoare, se proceda și pentru învățarea împărțirii și a tablei corespunzătoare.

Ideea predării-învățării, mai întîi, a conceptelor de înmulțire și împărțire și apoi a tablelor... ni s-a părut excelentă! Modalitățile practice de realizare pot fi diverse, în funcție de experiența fiecăruia și de nivelul de pregătire al elevilor.

După patru ani de experimente, practica ne-a arătat că, de fapt, nu începerea învățării înmulțirii cu „produsul cartezian" (care e și el o componentă a conceptului de înmulțire) a fost greșeala, ci *afectarea* celeilalte componente a conceptului, a înmulțirii ca adunare repetată cu termeni egali, respectiv interpretarea acesteia prin „tiparele" „mulțimii produs" eliminîndu-i deînmulțitul, înmulțitorul. Faptul că elevii erau obligați să se exprime cu prepoziția „de" în față: 3 ori 4 (scris: 3×4) nu mai însemna (ca întotdeauna în limba română!) 3 repetat, luat sau adunat cu el însuși de 4 ori ($3+3+3+3=3\times4=12$), ci 4 repetat de 3 ori ($4+4+4=3 \times 4 = 12$) gîndindu-se „de" 3 ori 4, dar scriindu-se tot ca mai înainte 3×4!

Apoi, procedeele de constituire (de gîndire și de efectuare) a înmulțirii (două în total): a) „mulțimea produs" b) adunarea repetată cu termeni egali (dată ca procedeu de transformare a adunării în înmulțire — lipsită însă de semnificația și ordinea ce-o pot impune în gîndirea elevilor deînmulțitul și înmulțitorul, ci prezentată doar cu semnificația și ordinea ce-o pot impune cuvintele „de n ori mai mare") au fost „greoaie" pentru elevi.

În consecință, la sfîrșitul acestor lecții, scopul urmărit: dobîndirea înmulțirii ca operație intelectuală („scheme de acțiuni *interiorizate, reversibile*") și-n *același timp* ca operație specific aritmetică (neînvățîndu-se ce-i deînmulțitul și înmulțitorul) nu putea fi pe deplin realizat.

Astfel, cînd se trecea la învățarea tablei înmulțirii nici nu se mai putea avea pretenția ca elevii să pornească de la niște procedee de calcul (de gîndire și efectuare) variate și ușoare, învățate anterior, prin care să poată alcătui singuri (sub îndrumarea învățătorului) tabla înmulțirii și prin care s-o poată memora în mod logic (iar la nevoie, mai tîrziu cînd ar uita un produs — de ex: 7×8 — să-l poată rapid recalcula), ci se cerea pur și simplu „învățarea pe de rost" a rezultatelor înmulțirii numerelor de la 0 la 10 (v. manualul pag. 92, sus). *Deci memorării mecanice i se da prioritate* față de memorarea logică?!

Și-acum, pentru că actualele manuale vor trebui refăcute conform „îndrumărilor" (ed. 1983, amintite mai sus), noi propunem un sistem de lecții care ar putea sta la baza predării-învățării conceptului de înmulțire. Dar, în cazul acceptării propunerii noastre, înainte de a se trece la parcurgerea respectivelor lecții, elevii ar trebui testați spre a ști dacă au sau nu deprinderi temeinice de-a efectua cu ușurință adunări cu termeni egali (în cercul: 0 — 100) de tipul: $7+7+7+7+7+7+7+7+7+7 = 56$ (știindu-se

* Lucru recunoscut și de autorii manualelor, la pag. 92, sus.

că nu-i totuna a aduna pe 7 cu 7, ca-n adunarea: 37 + 57 = 94 sau a aduna pe 7 cu el însuși de 6, 7, 8, 9 sau 10 ori!). Și dacă se constată dificultăți, atunci sînt necesare eforturi pentru formarea, perfecționarea și consolidarea acestui tip de deprinderi (condiție fără de care succesul în învățarea înmulțirii pornind de la adunare nu-i asigurat).

Exercițiile pe baza cărora se vor desfășura aceste activități au o importanță deosebită.

a) Efectuați oral: numărări din 1 în 1, din 2 în 2, din 3 în 3, din 4 în 4, din 5 în 5, din 6 în 6, din 7 în 7, din 8 în 8, din 9 în 9 și din 10 în 10, de la 0 la 100, plecîndus-e de la 0. Ex: 0, 8. 16, 24,.... 96 (dar, ca activitate diferențiată și individualizată, se poate pleca și de la 1, și de la 2 sau 3,4,5,... ex: 1. 9, 17, 25,.... 97; sau 2, 10, 18, 26, ... 98; etc).

b) Efectuați în scris: 1) 0,6, 12, 18,..... 96;

2) 4=4
4+4=8
4+4+4=12
4+4+4+4=16

3) 0+0+0+0=0
1+1+1+1=4
2+2+2+2=8
3+3+3+3=12

..... ș. a. m. d.

Cînd se va constata că toți elevii pot efectua cu ușurință acest tip de adunări, atunci se va putea trece la învățarea propriu-zisă a înmulțirii (ca operație mintală și aritmetică).

Lecția 1, în prima parte, se va cerceta în ce situații folosesc copiii cuvîntul înmulțire (a înmulți) și cu ce semnificații (ei știu de la „Cunoștințe despre natură" că păsările se înmulțesc prin ouă; sau că se înmulțesc tractoarele care trec pe drum: dimineața au trecut 4, iar la amiază au mai trecut 4 ș. a.). În partea a doua a lecției să se arate că dacă în general a (se) înmulți, înmulțire = a crește cantitativ, creștere numerică... în matematică cuvîntul înmulțire înseamnă tot o creștere, dar e vorba de o creștere ce are loc într-un anume fel: prin termeni egali! Și pentru a se înțelege acest lucru se vor rezolva mai multe probleme cu numere concrete, de tipul: Ionel a cumpărat 3 kg de făină cu 5 lei kilogramul. Cît a plătit pe făina cumpărată? Mai întîi se va rezolva prin adunare: 5 lei+5 lei +5 lei=15 lei. Apoi se va transforma adunarea în înmulțire: 5 lei +5 lei + 5 lei = 5 lei × 3 = 15 lei (aceasta ca să reiasă utilitatea, importanța și avantajele înmulțirii față de adunare: semnificația deînmulțitului, înmulțitorului etc).

Lecția a 2-a va relua înmulțirea ca adunare repetată cu termeni egali, dar se va lucra cu numere abstracte: 4 + 4+ 4 = 4 × 3 = 12 etc. Se va acorda o importanță deosebită modului de a gîndi și de a vorbi: 4 adunat cu el însuși de 3 ori; 4 luat sau repetat de 3 ori, și numai ca o „prescurtare" a acestui mod de a vorbi (raționamentul rămînînd același) se va spune: 4 ori 3 (scris: 4 × 3).

Lecția a 3-a — *reversibilitatea:* 5+5+ +5 = 5 × 3 iar 5 × 3 = 5 + 5 + 5 etc.

Lecția a 4-a — *comutativitatea:*

3+3+3+3=3×4=12
4+4+4=4×3=12

și de aici: 3×4=12
4×3=12

Lecția a 5-a — *tot comutativitatea,* inclusiv sub forma: 7 × 3 = 3 × 7 etc.

În continuare, propunem 3 —4 lecții pentru învățarea unor noi procedee (mai ușoare și mai rapide) de transformare a adunării în înmulțire. Acest lucru îl găsim necesar deoarece procedeul învățat în lecțiile 1 — 5 (ex: 7+7+7+7+7+7+7+7 = 7 × 8 = = 56) prin care se adună, la rînd, 7 cu 7 de opt ori consumă prea mult timp (și-i monoton!). Motiv pentru care, în vederea creșterii randamentului școlar, elevii trebuie învățați să gîndească și să efectueze și-n alte feluri astfel de adunări (prin grupare etc.... fără a mai aduna, la rînd, termen cu termen).

Din multitudinea exemplelor ce se pot găsi în literatura de specialitate prezentăm următoarele exerciții-procedee:

1) 7+7+7+7+7+7=
=7×2+7×2+7×2=14+14+14=42
=7×3+7×3 =21+21 =42
=7×4+7×2 =28+14 =42
=7×5+5×1 =35+ 7 =42

2)
6+6+6+6+6+6+6=12+12+12+6=42
=18+18+6 =42
=24+18 =42
=30+12 =42
=36+6 =42

3) 8+8+8+8+8 → 8×3, 8×2 → 40

4) 8×9=8×10−8=72
8×9=8× 8+8=72

.....

Spațiul nu ne permite să includem aici mai multe exerciții, deși ar fi necesară o culegere cu astfel de exerciții-procedee pusă la dispoziția fiecărui învățător.

Tabla înmulțirii e bine să fie alcătuită de către elevi (sub îndrumarea învățătorului) prin procedeele învățate (de transformare a adunării în înmulțire) — procedee care vor sta atît la baza memorării în mod logic a tablei, cît și la refacerea (recalcularea) unor produse pe care le-ar putea uita mai tîrziu. Fiecare „tablă" să fie predată în cel puțin două ore. În ora a doua să se rezolve exerciții și mai ales probleme în care să fie implicat modul de a gîndi exprimat prin cuvintele: „mai mare de n ori" sau „mărit de n ori" în comparație cu „mai mare cu" sau „mărit cu".

Experiența noastră ne dă încredere că sistemul de lecții propus poate fi luat în considerare la revizuirea actualelor manuale (sau la elaborarea altora, noi). Ultimul cuvînt însă îl va avea, evident, practica la clasă a colegilor din țară, care vor confirma sau nu valabilitatea celor propuse mai sus.

Relația profesor-student și repercusiunile acesteia asupra creativității

(Punctul de vedere al studenților)

ANA STOICA
MARIANA CĂLUȘCHI
Centrul de Științe Sociale din Iași

1. Problema

O PEDAGOGIE A CREATIVITĂȚII aplicată la învățământul superior prezintă — credem noi — aceleași coordonate ca și pedagogia creativității învățământului preuniversitar. Întrucît noi ne-am expus pe larg punctul de vedere și unele contribuții în legătură cu psihopedagogia (teoretică și aplicată) a acestui nivel de învățămînt[1], socotim că nu are rost să repetăm. Revenim totuși asupra ideii că și în învățământul superior coordonata majoră a pedagogiei creativității rămîne profesorul, atmosfera permisivă ori autoritară instaurată de acesta.

Portretul profesorului ideal întocmit de elevi sau studenți este de nerecunoscut în viziunea profesorilor[2] asupra aceluiași personaj ipotetic.

În timp ce cadrele didactice îngroașă în mod exagerat calitatea științifică și didactică, studenții așteaptă de la ele încurajare, relații socio-afective, relații personale umane, doresc ca magistrul lor să fie un om superior, cu valoare de model. Iată ce reiese din amintirile unor oameni de știință anchetați de Al. Roșca: „printre factorii facilitatori un loc important l-au avut încurajarea studenților de a fi independenți, faptul că profesorul le-a putut servi drept model, indicația de către profesor că se așteaptă de la ei performanțe de merit și că ele pot fi obținute, entuziasmul profesorului, acceptarea studentului de către profesor ca egal etc."[3]

Un temeinic studiu al lui D. G. Ryans (1960) stabilește că eficiența învățării (la elevi) este condiționată de următoarele structuri de personalitate a profesorului:

Structura A: afecțiune, înțelegere și prietenie (fiind opusă structurii prin atitudine distantă, egocentrism și mărginire).

Structura B: responsabilitate, spirit metodic și acțiuni sistematice (displăcînd profund lipsa de planificare, șovăiala și neglijența).

Structura C: putere de stimulare, imaginație și entuziasm (iar nu inerție și rutină)[4].

Prin definiție, unul din atributele superiorității statutului de profesor este superioritatea informației și a experienței. Or, se știe că în civilizația actuală, datorită posibilităților largi de informare, studenții pot lesne aprecia gradul de pregătire a cadrului didactic, actualitatea cursului și metodelor, dacă nu chiar concurează cu profesorul în cunoașterea unei anumite problematici.

Al. Roșca conchidea, pe baza anchetei asupra unor matematicieni și fizicieni, că „eficacitatea în învățămînt este în funcție de calitățile profesorilor, manifestate atît în ținerea cursurilor, cît și în seminarii, cercuri științifice, conducerea lucrărilor de diplomă etc."[5]

În abordarea acestei probleme am încercat să nu venim cu prejudecata că studenții ar fi mai deschiși la o pedagogie a creativi-

[1] Ana Stoica, *Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaștere și educare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, *1983*.

[2] J. Stepanovič, *Psihologia tactului pedagogic al profesorului*, București, E.D.P., 1979; Doina-Cornelia Păcurar, *Pregătirea psihopedagogică a cadrelor didactice*, în vol. C. Gh. Marinescu (coord.), *Clasic și modern în învățămîntul superior*, Iași, Junimea, 1981.

[3] Al. Roșca, *Creativitatea generală și specifică*, București, Editura Academiei R.S.R., 1981, p. 80.

[4] Apud D. Ausubel, F. Robinson, *Învățarea în școală*, București, E.D.P., 1981, p. 536.

[5] Al. Roșca, *Moyens de détection et de formation des aptitudes scientifiques*, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai, 1961, Series Psychologia-Paedagogia, p. 16—17.

tății pe motivul vîrstei* și nici să generalizăm rezultatele dintr-o cercetare anterioară, în care găseam că elevii sînt mai orientați spre conduitele creative și le prețuiesc mai mult decît profesorii[6].

Ne lipsește posibilitatea unei testări a supoziției (să-i zicem deocamdată tot prejudecată) potrivit căreia studenții sînt mai sensibili la ceea ce ar putea fi în spiritul creativității decît profesorii lor, întrucît nu am aplicat aceleași chestionare și celeilalte părți. Totuși, un tablou de probleme didactice care-i preocupă pe profesori se poate schița consultînd literatura pedagogică.

Impresia degajată este următoarea: profesorii (căci ei semnează materialele publicate) nu au nici măcar toți laolaltă o imagine completă despre ce, cît și cum ar trebui să facă pentru a fi mai eficienți ca educatori ai creativității.

Se ignoră faptul că, așa cum remarca S. Parnes, chiar atunci cînd predarea se face în moduri care transmit informația mai eficient și într-o manieră mai interesantă, aceasta „nu este suficientă pentru a o califica drept *predare creatoare* (...). În predarea pentru dezvoltarea creativității — continuă S. Parnes — ceva creator se întîmplă în student, mai degrabă decît că ceva creator se petrece în fața clasei"[7].

După cum subliniază și A. Cosmovici[8], cultivarea creativității elevilor și a studenților nu este deloc o chestiune exclusiv metodică, ci o acțiune concertată în care „vioara întîi" este personalitatea profesorului, relațiile sale cu studenții. Dar aceste teme hotărîtoare ale pedagogiei creativității apar extrem de rar în atenția profesorilor care semnează studii de pedagogie[9]. Experiența didactică a instituțiilor noastre de învățămînt superior mai semnalează, ici și colo, cîte un fapt izolat de interes pentru creativitate, cum ar fi un cerc de creație științifică și tehnică de pe lîngă Casa de cultură a studenților bucureșteni[10] sau o sală cu exponate realizate de profesori în colaborare cu unii studenți în Baia Mare[11]. Cercetări de anvergură sau cel puțin de detaliu, dar aprofundate, pe tema dezvoltării creativității studenților nu cunoaștem a fi întreprinse și publicate deocamdată.

2. Organizarea cercetării

Trebuie să recunoaștem, odată cu N. MacKenzie și colab., că „nici o dezbatere asupra învățămîntului superior nu mai poate avea loc acum fără ca cei care participă la ea să nu se refere la presiunea exercitată de studenți"[12].

Lucrarea de față se sprijină pe materialul oferit de o anchetă întreprinsă în rîndul studenților din anul III din Institutul Politehnic ieșean (N = 492, din care facultatea de electrotehnică = 118, mecanică = 175, textile = 120, construcții = 29, chimie = 50).

Populația anchetată a avut de răspuns la trei întrebări:

a) Care sînt factorii din învățămîntul superior care blochează creativitatea studenților?

b) Ce sugestii ați putea face în sprijinul unui învățămînt superior mai stimulativ pentru creativitatea studenților?

c) Cîți din profesorii dv. stimulează creativitatea studenților?**

3. Rezultate

3.1. *Cum era de așteptat*, departajarea netă a factorilor inhibitori ai creativității de măsurile constructive, orientate spre încurajarea acesteia, nu a apărut prea clar în chestionarul dat studenților. Se știe, de altfel, că simpla deblocare permite libera afirmare a individului. Această etapă primară în pedagogia creativității, care se dovedește deseori suficientă, a făcut ca și studenții să considere uneori drept sugestie doar simpla negare a unui factor frenator.

Relația profesor-student se pare că reprezintă o problemă comună a studenților investigați. Distanța impusă de cadrul didactic între persoana sa și student este uneori mai mare decît spațiul fizic dintre catedră și bancă: „Profesorii ar trebui să fie mai apropiați de studenți. De ce atîta răceală? Catedra parcă ar fi un zid"... (*s**** Construcții).

---

* Iată două contraargumente: intervalul de vîrstă cu performanțe maxime în creativitate, statistic vorbind, este 30—40 ani, cu o coborîre (25—35 ani) în domenii ca: fizică, chimie, tehnică, matematică; diverse cercetări au constatat că profesorii mai cu experiență cultivă mai bine creativitatea elevilor decît profesorii foarte tineri.

[6] Ana Stoica, *Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaștere și educare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983, p. 49—51.

[7] S. Parnes, *Imaginations: Developed and Disciplined*, în C. W. Taylor, Fr. Williams, *Instructional Media and Creativity*, La Jolla, California, 1964, p. 236.

[8] A. Cosmovici, *Preocupări și însușiri necesare unui bun educator*, în vol. *A fi educator*, București, 1978, p. 60—61.

[9] Fără intenții exhaustive, citățm: Al. Roșca, *Creativitatea generală și specifică*, București, Editura Academiei R.S.R., 1981, p. 80—81, studiul lui I. Cerghit, *Creativitatea — trăsătură de bază a personalității profesorului*, care se ocupă de profesor în vol. *A fi educator*, București, 1978 și T. Sălăgean, *op. cit.*, care face considerații pertinente pe tema relației profesor-student.

[10] * * * *Timpul studenției, timpul creației* (reportaj-anchetă), în „Forum", nr. 1/1981.

[11] G. Pop, E. Pay, *Laborator de creativitate inginerească*, în „Forum" nr. 5/1983.

[12] N. MacKenzie, și colab., *Arta de a preda și arta de a învăța*, București, E.D.P., 1975, p. 11.

** Această întrebare a fost adresată doar unui număr de 226 studenți.

*** Prescurtări: S = student și s = studentă.

Este drept că didacticismul, „dădăcirea" exagerată și îndrumarea prea insistentă au stîrnit întotdeauna reacții de revoltă, fie ea și „în genunchi". Pe de altă parte, pedagogia afirmă că, la 20 de ani, individul este deja educat și dispune acum de premisele desăvîrșirii permanente a personalității sale prin autoeducație. Este greu de găsit însă un echilibru optim între dirijare și libertate în învățămînt, între tentația de a instrui prea mult*, de a orienta prea clar și indiferența de tipul laissez-faire. Studenții sînt în perioada de acumulare, sînt presați de timp, de volumul de informații și, ca atare, așteaptă îndrumare și sprijin. Or, unii profesori gîndesc altfel: „lasă-i să se zbată, că pe mine nu m-a dădăcit nimeni". Acești profesori, spune un student, „prezintă lipsă de interes general, din oboseală sau plictiseală, sînt conformiști, temîndu-se de nou, dau dovadă de lipsă de autoritate, evită discuții sincere și deschise cu studenții" *(S, Construcții)*.

Hipervalorizarea propriei materii, care este în ochii cadrului didactic „cea mai importantă" pentru viitoarea profesie, conduce la excese în străduința, pe care o simte mereu nerăsplătită satisfăcător de studenți, de a impune caracterul de „unicat" al disciplinei sale. „Crizele de nervi sau, dimpotrivă, sobrietatea exagerată, ținerea orelor sub o anumită «tensiune pedagogică», amenințările de orice natură sînt rău venite pentru studenți. Profesorul sfîrșește prin a fi privit cu teamă sau chiar desconsiderare" *(S, Construcții)*.

Mulți subiecți observă, cu o undă de tristețe, că între profesor-student colaborarea este mai mult declarativă. Noțiunea de colaborare dintre profesor și student „nu există decît în formulări perimate" *(S, Chimie)*, constată unul, iar ideea reapare la alt student, de la altă facultate: „sînt și situații cînd relațiile de colaborare există doar teoretic și aceasta din cauza profesorilor care uneori (...) sînt egoiști, interesîndu-se numai de scopurile personale" *(S, Electrotehnică)*. „Dialogul, nu de cele mai multe ori acceptat de profesor, este încă un element care ar spori interesul nostru" *(s, Construcții)*.

Modul de adresare al profesorilor lasă de dorit. „În fond, declară o studentă, sîntem totuși în pragul maturității, multe dintre noi sînt soții, mame, au responsabilități mari. Insultele dese la adresa studenților nu aduc decît crispare, certitudinea că orice efort ai face nu vei ieși din statutul de «mediocru», inhibare sau — în cel mai bun caz — indiferență" *(s, Textile)*.

Este sugerată, apoi, o îmbunătățire a relației *profesor-student*, văzută nu ca o scădere a exigenței, ci în sensul stabilirii unui climat de încredere în capacitățile creative. („Să nu ucidă ideile în faza de început, așa cum a făcut unul din profesori, spunîndu-ne: să nu veniți la mine cu cine știe ce prostie. Mai bine nu veniți dacă credeți că ați inventat cine știe ce *perpetum mobile*!" Și cu aceasta ne-a tăiat tot elanul și nimeni n-a mai îndrăznit să întrebe ceva".)

Sînt propuse cursuri obligatorii, pentru cadrele didactice, de „înfrumusețare a sufletului"; propunerea nu trebuie interpretată, spun studenții, ca un act de indisciplină sau impertinență din partea lor, ci ca o dorință sinceră de mărire a receptivității și disponibilității socio-afective și umane a magiștrilor, menită a le permite studenților să se apropie mai mult, așa cum își doresc, de profesorii lor.

3.2. Cîți profesori educă creativitatea la studenții lor? La începutul demersului nostru am postulat ideea că majoritatea profesorilor stimulează sau chiar întreprind ceva concret pentru creativitatea studenților cu care lucrează. Declaram astfel o stare de drept ca fiind reală, stare de fapt.

Tabelul 1

Studenți / Profesori	Electro	Mecanică	Textile	Construcții	Chimie	Hidrotehnică	Total
0	12	16	19	6	2	—	55
1	7	14	6	3	2	1	30
1–2	2	2	2	1	—	—	7
2	13	7	6	1	1	—	28
2–3	5	4	3	1	—	1	14
„F. puțin"	8	7	5	1	1	—	22
3	6	8	5	—	1	—	22
3–4	3	—	—	—	—	—	3
4	2	4	2	—	1	—	9
5	0	5	1	—	—	—	6
5–6	—	1	—	—	—	—	1
6	1	1	—	—	—	—	5
7–8	1	1	—	—	—	—	2
50%	—	2	1	—	—	—	3
60%	1	—	—	—	—	—	1
Majoritatea	3	2	1	1	1	—	8
Toți	—	1	1	—	—	—	2
Total							218
„Nu pot aprecia"	3	—	—	—	1	—	4

Am centralizat într-un tabel opiniile studenților cu privire la numărul profesorilor care, în cei trei-patru ani de facultate, au avut preocupări directe sau o conduită cu efecte mobilizatoare pentru creativitatea studenților.

Indiferent de ceea ce ar susține profesorii în apărarea lor, dincolo de o eventuală probă pozitivă a faptelor și viitoarelor performanțe ale actualilor învățăcei, ai celor puși acum sub lupă, studenții sînt nemulțumiți de interesul slab sau manifestat de prea puțini profesori pentru pedagogia creativității.

Mulți studenți indică puțini profesori că răspuns la această întrebare, fără a mai socoti pe cei 25% din studenți care afirmă fără echivoc că „nici unul" nu cultivă creativitatea, sau că „profesorii nu se preocupă de așa ceva", față de cel dat de 8 studenți potrivit căruia „majoritatea profesorilor le antrenează aptitudinile creative".

* „Cînd profesorul instruiește prea mult — avertiza J.A. Komensky — elevul învață mai puțin".

4. Discuții

Invitați fiind să releve acele aspecte din învățămîntul superior care sînt simțite de ei ca obstacole în calea liberei afirmări a propriei originalități creatoare, studenții au inclus aici toate micile și marile lor proteste, asociate sau nu cu creativitatea (găsim, de pildă, o nescuzabilă obiecție privind obligativitatea prezenței la cursuri).

Stau oare lucrurile chiar așa? În primul rînd, ancheta noastră nu a fost concepută potrivit tuturor regulilor întocmirii unui test. Prima noastră întrebare („a") cerea numai astfel de răspunsuri, iar noi am pus-o pentru că am dorit să cercetăm o latură a problemei în cauză. Răspunsurile la o întrebare complementară de genul: „Prin ce anume încurajează creativitatea dv. actualul sistem de învățămînt?" ar fi permis, poate, construirea unui adevărat edificiu de școală a inventicii.

Să mai ținem cont, apoi, că vizavi de o realitate mereu susceptibilă de ameliorare, cum este învățămîntul, atitudinea critică a studenților, în loc de a fi interpretată ca reacție la o reală ineficiență sau chiar nocivitate, poate fi mai degrabă expresia benefică a unor spirite constructive, a veșnicei „nemulțumiri creatoare" a individului, a sensibilității la probleme. Sistem prin excelență elastic și restructurabil, învățămîntul luptă totuși cu un veșnic decalaj între ceea ce ar trebui să fie și ceea ce reușește, și în acest sens are culpele sale față de pedagogia creativității. Și, totuși, chiar în ipoteza unui proces de predare-învățare de tip ideal din punctul de vedere al creativității, studenți nemulțumiți și dezavantajați tot ar continua să existe. Și pe bună dreptate. Diferențele individuale sau de grup fac ca unele categorii de elevi și studenți să obțină succese mai mari într-un învățămînt autoritar (sau oricum altfel), decît într-unul creativ (E. P. Torrance).

Biografiile oamenilor celebri și multe studii de psihopedagogie arată că uneori elevii și studenții cu disponibilități creative remarcabile nu sînt perfect adaptați școlar și nici invers, școala nu-i asimilează și nu-i răsplătește corespunzător dotării lor de excepție. Performanțele academice sînt deseori sub cota posibilităților lor reale[13]. În volumul *Les grands hommes*, savantul W. Ostwald, el însuși un „mare om", afirmă că „școlarii deosebit de dotați nu sînt niciodată satisfăcuți de ceea ce le oferă învățămîntul obișnuit și tocmai după această caracteristică ei pot fi recunoscuți în mod precis[14].

Factorul inhibitor cel mai important rămîne însă profesorul: relația sa cu studenții, personalitatea sa și tehnologia didactică utilizată. Și alte cercetări au ajuns la această concluzie[15]. J. A. Chambers citează următorii factori negativi: descurajarea ideilor studentului de către profesor, hipercriticismul și sarcasmul profesorului, lipsa lui de entuziasm, dogmatismul și rigiditatea lui, prețuirea memoriei brute; interese înguste ale profesorului și competență slabă în specialitate; faptul de a nu fi disponibil în afara sălii de curs"[16].

Or, cercetarea noastră a relevat că tocmai veriga decisivă în pedagogia creativității este deficitară. Pregătirea psihopedagogică a profesorilor de învățămînt superior este defectuoasă, la noi ca și în străinătate[17]. Educație prin modele[18] nu pot face toți cei de la catedră, iar noi nu trebuie să comitem greșala numită de B. F. Skinner „idolul bunului profesor", imaginîndu-ne cu naivitate că ceea ce poate face un profesor de vocație stă la îndemîna tuturor.

În schimb putem face ceva: putem da profesorilor o pregătire psihopedagogică generală și una în creatologie, îi putem convinge (sau constrînge) să „învețe" comportamentul creativ[19], dacă nu-l manifestă în mod spontan. Cursurile de creativitate, cerute de studenții noștri ar putea fi frecvente și de profesori. În alte țări există organizații speciale care instruiesc profesorii în creatologie[20] dar și profesorii noștri ar putea fi invitați fie la cursurile C.E.P.E.C.A., ținute acum doar pentru cei din sectoarele economice și productive, fie la cursurile „Școlii de inventică" organizate anual de Comisia națională de inventică.

---

[13] A. D. Moore, *Invenție, descoperire, creativitate*, București, Editura enciclopedică română, 1975, p. 54; E. P. Torrance, *Creativity and Education*, în vol. C. W. Taylor (red), *Creativity. Progress and Potential*, New York, McGraw Hill Book Company, 1964.

[14] W. Ostwald, apud Ermona Zaharian și Ana Gancu, *Predicție și îndrumare în dezvoltarea creativității la studenți*, în „Forum" nr. 5, 1982.

[15] Al. Roșca, *Creativitatea generală și specifică*, București, Editura Academiei R.S.R., 1981, p. 81; Doina Păcurar, *Pregătirea psihopedagogică a cadrelor didactice (...) din învățămîntul superior*, în vol. *Clasic și modern în învățămîntul superior* (red. de C. Gh. Marinescu), Iași, Junimea, 1981, p. 479—482.

[16] J. A. Chambers, apud Al. Roșca, *Creativitatea generală și specifică*, București, Editura Academiei R.S.R., 1981, p. 80.

[17] Vezi și N. MacKenzie și colab., *op. cit.*, p. 43—44.

[18] St. Bârsănescu, *Medalioane. Pentru o pedagogie a modelelor*, Iași, Junimea, 1983.

[19] „Dar cum am putea să cultivăm creativitatea atîta vreme cît noi înșine, ca educatori, nu ne străduim să dăm dovadă de ingeniozitate, creînd situații adecvate de manifestare a creativității elevilor și studenților noștri, dacă noi înșine nu practicăm o pedagogie a creativității? I. Cerghit, *op. cit.*, p. 97).

[20] M. Stein, *Stimulating Creativity*, vol. 2, New York, Academic Press, 1975, p. 174—178.

Pregătirea familiei în vederea reorientării școlare și profesionale a elevilor

Prof. ELENA BĂVIȚĂ
Inspector general școlar al
Inspectoratului Școlar Județean Gorj

ÎN LUMINA SARCINILOR trasate de documentele de partid și de stat, a indicațiilor secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, cu privire la pregătirea tineretului pentru muncă și viață, Inspectoratul Școlar Județean Gorj, comisiile de orientare școlară și profesională județeană, din școli și Laboratorul Județean de O.S.P., care funcționează în cadrul Casei Personalului Didactic, au acționat susținut pentru creșterea rolului școlii și al familiei în pregătirea forței de muncă necesare dezvoltării economico-sociale, în prezent și în perspectivă, a județului nostru.

Pentru asigurarea forței de muncă necesare dezvoltării economiei locale, județul Gorj a găzduit un valoros schimb de experiență organizat pe plan național de M.E.I. și U.S.I.S.C., prilej cu care au fost direcționate căile de creștere a eficienței procesului de orientare școlară și profesională.

Una dintre aceste direcții este aceea a intensificării colaborării școlii cu familia și unitățile economice, în vederea realizării integrale a planului de școlarizare la liceele ce pregătesc forța de muncă, în special pentru domeniile prioritare: minier, petrolier și energetic, printr-o muncă eficientă de conștientizare a necesității, utilității și frumuseții practicării acestor meserii.

Antrenarea familiei în activitatea complexă de orientare și reorientare școlară și profesională a însemnat pentru noi o activitate permanentă și sistematică, în contextul pregătirii și integrării absolvenților cu bune rezultate în viața social-economică.

Măsurile aplicate anterior și rezultatele obținute în anul școlar trecut au avut drept consecințe realizarea integrală a planului de școlarizare la treapta a II-a, o mai echilibrată concurență la treapta I, în raport cu planul de școlarizare, creșterea numărului elevilor cuprinși în școlile profesionale, integrarea și prezentarea la posturi a unui număr mai mare de elevi în domeniile prioritare, prin dirijarea absolvenților liceelor industriale spre aceste locuri de muncă (combinatele miniere Rovinari și Motru, întreprinderile electrocentrale Rogojelu și Turceni, schelele de producție petroliere Țicleni, Stoina, Turburea, Tg. Cărbunești).

În acest an școlar, activitatea noastră este axată, în etape, pe cunoașterea opțiunilor școlare și profesionale ale elevilor din clasele terminale — la începutul anului școlar, cu scopul întocmirii proiectului de rețea — pe organizarea și desfășurarea preînscrierii absolvenților claselor a VIII-a și pe activitatea de reorientare a acestora, în funcție de rezultatele obținute. Avînd în vedere aceste direcții, comisiile și Laboratorul Județean de O.S.P. și-au centrat activitatea pe coordonarea acțiunilor cuprinse în planurile de muncă anuale și trimestriale, în programele de activități metodico-științifice. S-au intensificat acțiunile de colaborare a școlii cu familia pe baza unor tematici de O.S.P., prin lectoratele cu părinții, prin organizarea unor dezbateri, expuneri, schimburi de experiență, vizite, întîlniri, mai ales în zonele economice Rovinari, Țicleni, Motru, Turceni, Tg-Jiu.

În cadrul cercurilor pedagogice, simpozioanelor, şedinţelor filialelor societăţilor pe specialităţi au fost pregătite şi susţinute expuneri ca: „Rolul personalului didactic în realizarea procesului de preorientare şi orientare şcolară şi profesională a elevilor", „Contribuţia obiectelor de învăţămînt la stimularea dragostei faţă de muncă a elevilor", „Modalităţi de colaborare a şcolii cu familia în cristalizarea opţiunilor şcolare şi profesionale spre domeniile minier, petrolier şi energetic". De asemenea, au fost organizate schimburi de experienţă şi consfătuiri la care au participat elevi, părinţi, reprezentanţi ai unităţilor economice şi de învăţămînt pe teme ca: „Sarcinile ce revin şcolilor şi unităţilor productive în vederea asigurării forţei de muncă pentru domeniul extracţiei de petrol din judeţ, în lumina Directivelor Congresului al XIII-lea al P.C.R. cu privire la dezvoltarea economico-socială a României în cincinalul 1986—1990 şi în perspectivă pînă în anul 2000" (Liceul Industrial Ţicleni), „Rolul şcolii, familiei şi organizaţiilor de copii şi tineret în pregătirea forţei de muncă necesare industriei miniere, în concordanţă cu sarcinile izvorîte din documentele Congresului al XIII-lea al P.C.R." (Liceul Industrial Motru).

Un rol deosebit în această muncă l-au avut acţiunile de popularizare a reţelei şcolare şi profesionale, a condiţiilor didactico-materiale şi de pregătire tehnico-practică prin presa locală, în cadrul rubricii „Cabinet de O.S.P.", prin editarea şi difuzarea în unităţile şcolare a Ghidurilor de O.S.P., a pliantelor: „Învăţămîntul gorjean — prezent şi perspective", „Şcoala gorjeană — 1985", a afişelor cu proiectul reţelei şi al altor materiale informative.

În cadrul acţiunii „Creativitate şi eficienţă în învăţămînt", la toate fazele, s-a pus un accent mai mare pe problemele de O.S.P., cu precădere pe cele referitoare la antrenarea familiei în această importantă activitate.

Lucrările teoretice şi practice elaborate au abordat o tematică diversă în sprijinul muncii de orientare şi reorientare a părinţilor şi elevilor spre şcolile şi profesiile din domeniile prioritare ale judeţului Gorj. În acest sens, evidenţiem realizarea, prin colaborarea Laboratorului Judeţean de O.S.P. cu Şcoala Nr. 1 Motru, Casa Pionierilor şi Şoimilor Patriei Tg-Jiu şi Liceul Industrial Ţicleni, a filmelor: „Motru — oraşul Soarelui-răsare", „A fi miner", „Căutătorii aurului negru". Interesul manifestat de personalul didactic pe această linie s-a concretizat prin omologarea jocului didactic pentru preşcolari „Ce ştii despre...?", autor Camelia Pătruţ, inspector şcolar de specialitate, prin selecţionarea pentru faza naţională a unui număr de peste 20 lucrări, multe dintre acestea tratînd şi probleme de O.S.P. Aceste măsuri întreprinse au avut un efect pozitiv în cunoaşterea mai reală a opţiunilor elevilor şi părinţilor, diagnosticate în 3 etape, prima ajutîndu-ne la întocmirea proiectului planului de şcolarizare pentru anul şcolar 1985—1986.

În următoarele două etape (1 XI—20 XII 1984) şi (15 II—30 III 1985) s-a organizat un studiu experimental pe un eşantion reprezentativ, alcătuit din 5000 subiecţi, elevi din cls. a VI-a, a VII-a şi a VIII-a din zonele cu pondere economică ale judeţului: Motru şi Rovinari (domeniul minier), Turceni (domeniul energetic), Ţicleni, Stoina, Bustuchin, Turburea (domeniul petrolier), Tg-Jiu, Tg. Cărbuneşti, Borăscu, Scoarţa, Bolboşi, Tînţăreni (domeniile construcţii, agricol, materiale de construcţii, construcţii de maşini etc.). Diagnosticarea opţiunilor şcolare şi profesionale ale subiecţilor chestionaţi s-au concretizat — comparativ — în următoarele rezultate: (vezi tabelul din subsolul paginii).

În vederea cunoaşterii rolului familiei în alegerea şcolii şi profesiunii, prin chestionarele aplicate s-a urmărit influenţa părinţilor în această direcţie, nivelul lor de pregătire pentru reorientarea propriilor copii, precum şi eventualele neconcordanţe dintre opţiunile elevilor şi dorinţele părinţilor.

Domenii economice	Etapa 1 XI — 20 XII 1984		Etapa 15 II — 30 III 1985	
	Nr. opţiuni expr. elevi	Acordul părinţilor	Nr. opţiuni expr. elevi	Acordul părinţilor
Minier	800	600	1 525	1 400
Energetic	806	620	900	780
Petrolier	483	282	623	600
Agricol	450	315	613	550
Construcţii	300	120	411	300
Alte domenii	2 161	2 030	928	900
Total	5 000	3 957	5 000	4 530

Rezultatele obținute, prezentate în tabelul menționat, atestă că, de la o etapă la alta, în urma acțiunilor întreprinse, a crescut, de la 61 la 91 procentul părinților privind acordul acestora la opțiunile copiilor. Analizînd concordanța dintre opțiunea elevilor și dorințele părinților, considerăm că la baza acesteia există unele cauze printre care menționăm: manifestarea unor prejudecăți în legătură cu practicarea anumitor meserii, inconsecvența în alegerea școlii și profesiunii la unii elevi din rîndul celor cu rezultate mediocre, existența unui număr mare de locuri la profilurile deficitare care asigură intrarea elevilor în cazul unui eventual eșec față de prima opțiune.

De asemenea, s-a constatat nivelul pregătirii elevilor și familiilor pentru realizarea reînscrierii ce se va desfășura în prima parte a trimestrului al treilea, acțiune popularizată și sprijinită de Ministerul Educației și Învățămîntului și aplicată în anii precedenți în județul nostru cu eficiență în realizarea planului de școlarizare. Experiența dobîndită în această direcție ne permite să afirmăm că *pentru îndeplinirea obiectivelor activității de O.S.P. se cere să se aibă în atenție următoarele sarcini:*

— permanentizarea și extinderea acțiunilor educative la nivelul tuturor unităților școlare ale județului, care să vizeze deopotrivă pregătirea psihopedagogică, economică, sociologică a elevilor și părinților;

— informarea familiilor cu problemele de O.S.P. prin lectoratele cu părinții, întîlniri, vizite, dezbateri etc.;

— *urmărirea integrării eficiente în procesul instructiv-educativ din treapta I a elevilor reorientați*, în vederea sprijinirii acestora pentru calificarea profesională și integrarea cu bune rezultate în producție;

— surprinderea prin sondaje periodice a integrării în producție a absolvenților din treapta I și a II-a, pregătiți în unitățile școlare din județ.

Modalități de pregătire a tineretului pentru integrarea socio-profesională

Prof. RODICA CHERCIU
Liceul de Matematică-Fizică Nr. 1 din București

DIRECTIVELE CONGRESULUI AL XIII-LEA conferă științei și tehnologiei un rol determinant în viața societății. În cadrul acestui rol, un accent deosebit în etapa care urmează este pus pe electronică, robotică, automatică și implicit pe informatică, întrucît aceste domenii revoluționează toate tehnologiile și prin aceasta antrenează societatea într-o nouă revoluție industrială. De aceea, în contextul de mai sus, ne propunem să examinăm modul în care Liceul de Matematică-Fizică Nr. 1 pregătește cadrele pentru activitatea de informatică, astfel încît noi prezentăm cîteva modalități de lucru folosite în cadrul atelierelor și laboratoarelor pentru pregătirea tehnică a viitorilor absolvenți ca aceștia să se integreze cît mai bine din punct de vedere socio-profesional.

În vederea realizării acestui obiectiv, întreaga activitate practică din liceul nostru se desfășoară astfel încît elevii să se integreze fără dificultăți în noul loc de muncă. În această idee practica pe care o desfășurăm se realizează în laboratoarele și atelierele școlii care au în dotare și utilizare un calculator FELIX-C 256, un microcalculator M 18, terminale de tip DAF (producție românească), echipamente de pregătire a datelor (mașini de perforat și verificat). Folosind întreaga capacitate a bazei materiale asigurăm prin calculatorul electronic exploatarea curentă a programelor și lanțurilor de programe executate de elevi în cadrul orelor de practică, precum și exploatarea sistemelor (subsisteme sau aplicații) ale diverșilor beneficiari. Prin practica pe care o efectuează timp de patru ani, elevii sînt pregătiți astfel încît să se integreze optim în producție. În acest scop, asigurăm proiectarea, inclusiv elaborarea programelor necesare sistemului informatic al liceului, folosind pe scară largă programe și

proiecte tip, programe standard, toate furnizate de regulă prin biblioteca naţională de programe, efectuăm cercetări în vederea aplicării în cadrul sistemului informatic a metodelor matematice, în primul rînd modelarea matematică şi tehnici de optimizare, asigurăm utilizarea extensivă şi intensivă a tuturor echipamentelor din dotare. Elevii sînt pregătiţi pentru a acorda asistenţă tehnică de specialitate beneficiarilor. Astfel pregătiţi ei efectuează la locul de muncă activităţi de informatică în meseriile: operatori, programatori-ajutori şi analişti-ajutori. Potrivit acestor obiective procesul instructiv-educativ din liceul nostru se poate grupa în:

— activităţi de concepţie — privind proiectarea sistemului informatic, elaborarea de programe, elaborarea de algoritmi de calcul;

— activităţi productive — privind pregătirea datelor, prelucrarea datelor, întreţinerea echipamentelor.

Desigur între cele două tipuri de activităţi există o strînsă legătură şi intercondiţionare. Pe de o parte activităţile productive se desfăşoară pe baza documentaţiilor de utilizare elaborate în cadrul etapei de concepţie, pe de altă parte, soluţiile adoptate în munca de concepţie sînt direct influenţate de echipamentele şi caracteristicile procesului de proiectare. Avînd în vedere aria de cunoştinţe necesare uneia sau alteia din aceste activităţi, fluxul de producţie este asigurat prin contribuţia elevilor claselor IX—X la activităţile productive şi a claselor XI—XII la activităţile de concepţie. Evaluarea activităţii fiecărui an de studiu se face prin metode adecvate, formînd elevilor calităţi de ordine, de disciplină, de spirit de iniţiativă, claritate şi logică în gîndire. Realizarea deprinderilor de muncă intelectuală şi practică a elevilor se face atît în orele de instruire practică cît şi în orele de curs. În liceul nostru contribuţia profesorilor care predau ştiinţe fundamentale îmbracă şi un alt aspect: acela al folosirii unor aparate informatice adecvate fiecărei discipline. În acelaşi timp cadrele didactice de specialitate sînt absolvente ale facultăţilor de matematică, fizică, cibernetică, ale politehnicii. Aceasta le permite aplicarea informaticii la ştiinţele fundamentale, realizîndu-se astfel o predare interdisciplinară care contribuie la pregătirea viitoarei forţe calificate de muncă.

În vederea acestei calificări, elevii *liceului nostru de informatică parcurg patru etape:*

Etapa I — corespunde clasei a IX-a şi înseamnă din punctul de vedere al activităţii de specialitate introducerea unor noţiuni elementare de informatică, prin disciplina tehnică de calcul (noţiuni privind evoluţia tehnicii de calcul şi principiile ei de bază, constructive şi funcţionale, fizice şi logice). Pentru a le recepta, a le putea valorifica, elevii au nevoie de cunoştinţe matematice (baze de numeraţie, operaţii cu numere reprezentate în alte baze decît zece), de fizică (cunoştinţe de electrocinetică), de limbi moderne (mai ales engleza şi franceza— limbi care au constituit mulţimea de cuvinte din care s-a format vocabularul informatic). Activitatea desfăşurată la orele de specialitate este o permanentă colaborare între profesorii de la disciplinele fundamentale şi a celor de specialitate. Astfel, rezolvarea problemelor de fizică şi matematică va fi sensibil facilitată dacă s-au însuşit principiile alcătuirii schemelor logice. De asemenea activitatea practică îi pune pe elevi în situaţia de a-şi verifica nivelul de înţelegere al noţiunilor şi principiilor enunţate la curs şi aplicate teoretic în exemple demonstrative. De exemplu: scheme logice pentru rezolvarea unei ecuaţii de gradul II sau a unui sistem de ecuaţii lineare, algoritmi şi metode de reprezentare a unor capitole de fizică. Aceasta constituie un autocontrol al cunoştinţelor acumulate. Evaluarea eficienţei activităţii elevului, la sfîrşitul primei etape, se concretizează prin efectuarea unor complicaţi algoritmi, ai unor probleme de matematică, fizică ori subiecte luate din practica economică, prin programe perforate pe cartele (programele fiindu-le prezentate pe formulare speciale), prin realizarea unor contracte.

Etapa a II-a — înseamnă un serios examen al cunoştinţelor teoretice şi deprinderilor practice acumulate în prima etapă. Se trece la studiul amănunţit al calculatorului şi microcalculatorului, al echipamentelor care-l compun, ale posibilităţilor pe care acesta îl oferă utilizatorilor ca şi a setului de programe cu care firma producătoare înzestrează fiecare echipament de calcul, dînd posibilitatea ca acesta să fie utilizat cu eficienţă maximă. Elevul capătă noţiuni despre limbajul de asamblare al calculatorului sau limbajul MACRO pentru microcalculatoare, scriind primele programe în aceste limbaje. Pentru scrierea programelor este indispensabilă transpunerea problemei în schema logică, iar pentru executarea lor, pe lîngă scrierea corectă, morfologic şi sintactic, pe formular specific limbajului, este necesară perforarea pe cartele. Subiectele pentru programele-exerciţiu pot fi luate din orice domeniu de activitate, specific oricărei discipline prevăzută în planul de învăţămînt, cerîndu-le elevilor să elaboreze la un nivel mai simplu deocamdată diferite modele matematice. Activitatea de cercetare în care sînt antrenaţi elevii constă pentru această etapă în lucrări cu subiecte din celelalte obiecte de studiu din care se aplică însă din ce în ce mai multe procedee de prelucrare automată. Evaluarea activităţii elevilor în această etapă a pregătirii practice este imediată, absolvenţii primei etape fiind repartizaţi în centrele de calcul, unde pînă în prezent examenele de atestare au confirmat buna lor pregătire. La locul de muncă ei pot scrie programe în limbajul ASSIRS sau

MACRO, cunosc în detaliu calculatorul și microcalculatorul, perforează singuri programele, știu să îndeplinească sarcini contractuale (predare la termen și în condiții bune).

Etapele a III-a și a IV-a, cei doi ani care constituie treapta a II-a au unele trăsături comune. Cunoștințele însușite de elevi în clasele IX—X sînt completate cu noțiunile prevăzute în programa pentru economia, organizarea și gestiunea întreprinderii, două limbaje evoluate FORTRAN și COBOL, cu noțiuni despre sisteme informatice și exploatarea sistemelor de calcul. La matematici aplicate sînt prezentate o serie de metode de rezolvare a sistemelor de ecuații, a ecuațiilor diferențiale necesare rezolvării unor probleme reale etc. Programele-exerciții sînt mult mai complexe, concrete, legate de procesul de producție. Acest lucru dă libertate fanteziei și creativității elevilor. Imaginea tot mai concretă despre modul de organizare a unei unități economice, integrarea ei în sistemul economic național, îi stimulează la imaginarea unor sisteme informatice-exerciții. Aceste modele, la început foarte simple, îi solicită pe elevi să parcurgă toate fazele din realizarea unui sistem informatic real. Acest aspect al muncii se evaluează cu exactitate după ce elevul ajuns la locul său de muncă contribuie la realizarea unui sistem informatic real. În cadrul activității practice se formează colective de cîte trei-patru elevi care primesc spre rezolvare probleme cu diverse grade de dificultate, cu sarcini exacte, cu reguli bine stabilite de conexiune ale lucrărilor componente pentru elaborarea de fapt a lucrării colective. Aprecierea acestora se realizează prin testarea lor pe calculator, urmînd ca lucrarea finală, ansamblată, să fie și ea testată. Profesorul primește lucrarea în momentul cînd — conform termenului, elevii trebuie să încheie. Pe parcursul elaborării lucrării, există o permanentă consultare a profesorului pentru a depăși unele dificultăți de analiză, de logică sau de programare. Evaluarea activității profesorilor și elevilor se realizează aproape 90% prin lucrări practice, validate de rezultatele obținute din execuția lor pe calculator și mai cu seamă de beneficiari.

Un alt aspect al muncii din această etapă este învățarea operării la calculator și microcalculator, iar aprecierea o facem în finalul perioadei prin execuția unui program scris de elev și operat de el.

Validarea eficienței muncii depuse de profesor pentru pregătirea practică, felul în care elevii se comportă în producție, dacă bagajul de cunoștințe este cel necesar trecerii în noua etapă. Aceasta înseamnă validarea activității practice primite în liceu. Ne aflăm în desfășurarea unui proces în care tehnica de calcul capătă un rol crescînd în societate. Dar rolul ei se realizează și se îndeplinește prin factorul uman. Așadar construcția sistemelor noastre informatice și a sistemului informatic național începe și este necesar să înceapă de pe băncile școlii și nu numai pe cele ale institutelor de învățămînt superior.

Ținînd seama de evoluția pe plan mondial, de dezvoltarea prevăzută pentru informatică, se impune ca în cincinalul următor să se facă o pregătire generală de informatică la nivelul tuturor liceelor, care vor trebui să aibă un minim de bază materială. În acest context se lărgește colaborarea dintre Liceul de Matematică-Fizică Nr. 1, institutele de specialitate și Ministerul Educației și Învățămîntului, în vederea găsirii unor forme de pregătire simplă și eficientă a instruirii, a perfecționării viitoarei forțe de muncă din domeniul informaticii.

Primul dicționar al revoluției române pașoptiste

SUB TITLUL *Bărbați ai datoriei: 1848—1849* (Mic dicționar), Editura Militară a luat inițiativa publicării unei lucrări consacrate protagoniștilor și celor mai importanți participanți la un *eveniment de crucială importanță* din istoria noastră națională. Cartea a apărut la sfîrșitul anului trecut, coordonată de un istoric binecunoscut prin contribuțiile sale în domeniul istoriografiei moderne românești, dr. *Maria Totu*, ceilalți coautori fiind *Petre Florea* și lt. col. *Paul Abrudan*.

Se cuvine subliniat de la început un aspect: structura acestei lucrări este *modernă* și trebuie corelată cu nevoia de informație a omului din zilele noastre în care criteriul *tematic* joacă un rol dintre cele mai importante. Lucrarea acoperă trei planuri: *istoric, cultural* și *lexicografic*. Totodată, prin ideea majoră pe care o *ilustrează*, *lucrarea are un* implicit caracter patriotic și educativ. De altfel, autorii afirmă că *au conceput-o* ca pe un prinos adus în timp tuturor acelora care, cu gîndul, cu condeiul, cu fapta și nu o dată cu prețul jertfei supreme, au slujit o mișcare revoluționară ce reprezintă însăși cheia de boltă a constituirii *României democratice și moderne*. Autorii pornesc de la însemnătatea *organică* pe care o are pentru *istoria noastră* Revoluția de la 1848, însemnătate pe care a intuit-o și a formulat-o atît de sintetic Nicolae Bălcescu: „Revoluția română de la 1848 nu a fost un fenomen neregulat, efemer, fără trecut și viitor, fără altă cauză decît voința întîmplătoare a unei minorități sau mișcarea generală europeană. Revoluția *generală fu ocazia, iar nu* cauza revoluției române. Cauza ei se pierde în negura veacurilor. Unelitorii ei sînt optsprezece veacuri de trude, de suferințe și lucrare a poporului român asupra lui însuși".

Aceste cuvinte au fost reproduse în *Cuvîntul înainte* care precede dicționarul și are o îndoită *însemnătate: reamintește*, într-o formulare concisă dar substanțială, trăsăturile Revoluției și expune *criteriile* după care este alcătuită lucrarea, criterii respectate și ilustrate întocmai de autori.

Lect. univ. dr. VALERIA CIACHIR

(Continuare în pag. 62)

Contribuția cercetării științifice în dezvoltarea și modernizarea învățământului nostru

PREZENTA DEZBATERE are în atenție cercetarea pedagogică — desfășurată la diferite nivele: de la catedrele universitare sau cele din liceele pedagogice și din liceele de alte specialități, de la inspectoratele școlare și casele personalului didactic, la activitatea nemijlocită a fiecărui profesor, învățător, educatoare — activitate laborioasă, înscrisă în concepția tratării integrate cu producția și învățămîntul, care asigură continua dezvoltare, perfecționare și modernizare a activității școlii românești.

La dezbatere au participat: prof. Iuliana Cazacu, director adjunct, Liceul Mecanică Fină din București, conf. univ. dr. Ioan Cerghit — Universitatea din București, conf. univ. dr. Ioan Jinga — inspector școlar general al Inspectoratului Școlar al Municipiului București, prof. Larisa Nedela, director al Școlii Nr. 27 din Brașov, prof. dr. Ion Negreț — Liceul Pedagogic din București, conf. univ. dr. Ion T. Radu — Universitatea din București și prof. Mioara Stancu, director al C.J.P.D. — Brașov.

IOAN CERGHIT: *Direcțiile de dezvoltare economico-socială a țării noastre pentru anii 1986—1990 și orientările de perspectivă pînă în anul 2000, stabilite la cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român, trasează, în același timp, și liniile de evoluție a învățămîntului nostru, căruia îi revine un rol esențial în educarea și formarea omului nou, constructor conștient al socialismului, în pregătirea temeinică a forței de muncă pentru toate sectoarele de activitate. În cadrul efortului de perfecționare și modernizare continuă a învățămîntului de toate gradele, în concordanță cu noile cerințe ale societății, cu exigențele științei și tehnicii moderne, un accent deosebit urmează să se pună pe întărirea aspectelor calitative ale întregii activități de instruire și educație comunistă a tineretului, o contribuție însemnată revenindu-i, în această privință, cercetării pedagogice.*

În acest sens, activitatea de cercetare pedagogică este planificată, realizîndu-se în funcție de nevoile precise ale dezvoltării învățămîntului, ale ridicării calității și eficienței întregii munci instructiv-educative a școlii. Principalele orientări ale acestei activități de cercetare efectuată în folosul nemijlocit al învățămîntului sînt stabilite în Planul unitar de cercetare elaborat de Comisia Centrală a M.E.Î. de coordonare a cercetării în domeniul pedagogiei și psihologiei, *cu consultarea largă a inspectoratelor școlare județene, a altor foruri interesate, aprobat de Academia de Științe Sociale și Politice și de Biroul Executiv al Ministerului Educației și Învățămîntului. Planul întocmit pe perioada 1981—1985 și fiecare plan anual în parte au fost difuzate tuturor catedrelor și colectivelor de specialitate din instituțiile de învățămînt superior din țară, centrelor de cercetare, precum și inspectoratelor școlare județene în vederea nominalizării sarcinilor de cercetare pe colective și persoane, a concentrării unor forțe cît mai numeroase la buna realizare a acestora.*

Actualul plan unitar de cercetare este structurat pe cinci teme majore, incluse în Planul de Stat și în Programul prioritar de cercetare pentru perioada 1981—1985 și anume:

a) *Dinamica structurii, conținutului și organizării învățămîntului în condițiile făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintării spre comunism;*

b) *Integrarea învățămîntului cu cercetarea, producția și practica social-politică;*

c) *Dezvoltarea și afirmarea personalității umane ca produs, factor și scop al dezvoltării sociale. Rolul formativ al activității practice în structura personalității;*

d) *Valorificarea tradițiilor progresiste ale pedagogiei și psihologiei românești;*

e) *Orientări teoretico-metodologice și confruntări de idei în psihologia și pedagogia contemporană.*

Prin natura lor, temele menționate și subtemele care le concretizează favorizează îmbinarea într-un tot organic a cercetării fundamentale și a celei operaționale căutînd să răspundă în cele mai bune condiții posibile practicii învățămîntului nostru.

Așa cum rezultă din perspectivele dezvoltării învățămîntului în perioada 1986—1990 și mai departe pînă în anul 2000, stabilite la Congresul al XIII-lea, cercetările pedagogice urmează să-și concentreze în continuare atenția asupra aspectelor esențiale ale formării omului nou, ale dezvoltării multilaterale a personalității tineretului școlar, în condițiile îmbinării strînse a învățării cu munca fizică, productivă, a educației cu participarea activă la viața social-politică.

De asemenea, vor continua cercetările care privesc implicațiile revoluției științifice și tehnice, ale exploziei informaționale asupra conținutului și metodologiilor învățămîntului, integrării unor noi tehnologii în procesul de instruire și educație, asigurării unor condiții de reușită școlară fiecărui elev în parte, pregătirii temeinice a tineretului școlar pentru muncă și viață, lărgirii orizontului lui de cultură politehnică, realizării unei educații pentru autoeducație în perspectiva largă a cerințelor educației permanente.

ION T. RADU: Înainte de orice, apreciez ca fiind mai mult decît binevenită inițiativa revistei de a organiza o dezbatere pe probleme privind cercetarea pedagogică în țara noastră. Este o nevoie pe care o simțim fiecare dintre noi, cei legați într-un fel sau altul de problemele formării generațiilor tinere. În orice domeniu de activitate, mai cu seamă în cele care se disting printr-o mare complexitate — cum este cazul acțiunii de educație — este necesar ca, periodic, să se realizeze o asemenea discuție, nu atît în scopul de a consemna împlinirile, progresele înregistrate, cît mai ales, pentru a pune în evidență cerințele actuale, noile exigențe, prioritățile și, în funcție de acestea, de a contura direcțiile de acțiune în viitor și modurile optime posibile de realizare.

Dezbaterea inițiată își găsește legitimitatea și prin raportarea la momentul în care are loc. Am în vedere faptul că activitatea desfășurată în direcția instruirii și educării omului, de o covîrșitoare însemnătate pentru dezvoltarea economică, socială și culturală a țării noastre, se înscrie în ansamblul eforturilor întregului popor pentru înfăptuirea sarcinilor stabilite de Congresul al XIII-lea al partidului. Etapa pe care o străbate societatea noastră socialistă se caracterizează printr-o amplificare fără precedent a acțiunii factorilor calitativi, de eficiență. Este firesc ca activitatea în domeniul educației să nu poată rămîne în afara criteriilor de eficiență pedagogică, economico-socială. Iar condiția de bază pentru atingerea acestui obiectiv o reprezintă organizarea și desfășurarea acțiunii de educație pe temeiul datelor științei și tehnicii din vremea noastră.

Firește că unghiurile din care poate fi abordată problematica cercetării pedagogice sînt numeroase. În discuția de față consider util să nu scăpăm atenției cîteva aspecte care se raportează la: îmbunătățirea cadrului organizatoric al acestei activități, orientarea mai accentuată a cercetării către aspecte care privesc nemijlocit perfecționarea activității instructiv-educative, introducerea rezultatelor cercetării în activitatea de învățămînt și inovarea acesteia ș.a.

IOAN JINGA: Aș sublinia și eu oportunitatea unei asemenea dezbateri. Învățămîntul românesc, în perioada care a trecut de la istoricul Congres al IX-lea al P.C.R., a parcurs — odată cu dezvoltarea generală a țării — un proces de transformări revoluționare care-l situează azi în rîndul sistemelor de învățămînt cele mai avansate din întreaga lume.

Pe ansamblu, caracteristica dezvoltării economico-sociale a țării noastre în perioada 1986—1990 și în perspectivă pînă în anul 2000 o constituie preponderența laturilor de ordin calitativ ceea ce, evident, determină o reconsiderare de esență — structurală și calitativă — a procesului complex de pregătire a forței de muncă. Este de la sine înțeles că o societate modernă, cu o economie dinamică și în plin proces de modernizare, presupune un învățămînt de asemenea modern și dinamic, capabil să pregătească la înalte cote de exigență cadrele necesare în prezent și în viitor. În același timp, școala însăși este chemată să descindă tot mai mult în viață spre a-și aduce în mai mare măsură contribuția la soluționarea problemelor cu care se confruntă colectivitatea.

Realizarea unui învățămînt modern, preponderent formativ, cu o finalitate socială bine conturată, strîns legat de viață, de practica social-politică, nu este posibilă însă fără promovarea curajoasă a noului în intimitatea procesului instructiv-educativ, în conținut și în formele de organizare, în metodele și tehnicile de predare, învățare și evaluare. Cercetării științifice din învățămînt i se dezvăluie, astfel, un vast cîmp de acțiune și un teren de afirmare practic nelimitat.

ION NEGREȚ: La acest sfîrșit de mileniu cercetarea științifică, în toate domeniile, și-a cucerit statutul de factor prioritar al dezvoltării social-economice și spirituale. După opinia mea, este un statut la care visa demult și pe care astăzi îl merită cu prisosință. Sînt contemporani cu noi 90% dintre savanții omenirii din toate timpurile și trăim o așa-numită „explozie informațională", o revoluție științifico-tehnică a cărei „flacără" a cuprins toate domeniile cunoașterii și investigației.

Cercetarea pedagogică este chemată ea însăși să-și aducă o contribuție majoră la creșterea calității și eficienței învățămîntului românesc. Responsabilitățile ei nu sînt însă, ca altădată, strict pedagogice; aceste responsabilități au devenit, într-un învățămînt ca al nostru, integrat organic cu cercetarea și producția, de natură economică și social-politică.

Aceasta mi se pare un fapt de o deosebită însemnătate și pe care orice investigator al problemelor educației și învățămîntului trebuie să-l aibă limpede în minte. Aș putea să accentuez o idee — pe care, poate, educatorul de "școală veche" (ca să nu zic „de modă veche") ar putea-o considera exagerată: cel care desfășoară astăzi activitate de cercetare pedagogică își asumă responsabilități social-politice. Să mă explic. Cei care se află astăzi în băncile școlii primare, gimnaziale etc. sînt, de fapt, adulții anului 2000. Cercetarea pedagogică are, indiscutabil, drept

finalitate majoră optimizarea continuă a procesului de formare a adulților anului 2000. Atunci România va fi o țară socialistă multilateral dezvoltată care va trece la edificarea treptată a celei mai înalte forme de organizare socială a oamenilor — comunismul.

Așadar, perspectiva este covîrșitoare prin importanța ei pentru orice cercetare pedagogică pe care o desfășurăm astăzi. Fiecare ipoteză formulată și fiecare concluzie stabilită antrenează această perspectivă.

De aceea, cred că toți factorii responsabili de organizarea și desfășurarea cercetărilor pedagogice, de valorificarea rezultatelor ei trebuie să pornească în abordarea chestiunilor cercetării pedagogice de la deschiderile și semnificațiile pe care documentele Congresului al XIII-lea al P.C.R. le acordă cercetării științifice, științei în general.

IULIANA CAZACU: Desigur cercetarea pedagogică poate avea un rol sporit în perfecționarea și modernizarea procesului instructiv-formativ în condițiile în care — stimulîndu-se preocupările de asimilare a rezultatelor acesteia în practică — ea propune noi modele de acțiune și strategii, bazate pe investigații sistematice, pe generalizarea experienței pozitive, facilitarea schimbului de informații noi între toate cadrele didactice.

De o importanță deosebită este renovarea cadrului conceptual al științelor educației, în acord cu noile date ale cunoașterii, cu ideile noi generate de actuala revoluție tehnico-științifică. Unele dintre tezele „tradiționale" ale pedagogiei sînt acum depășite, iar cercetările noi din sferele biologiei, geneticii, informaticii, antropologiei etc. aduc noi modele explicative asupra omului și condiției umane. Cercetarea pedagogică trebuie să facă și un efort de interdisciplinaritate, de corelare cu alte sfere ale cunoașterii. În acest sens, cred, de pildă, că — avînd în vedere problematica centrală a formării personalității — științele educației ar putea beneficia mai mult de pe urma unui contact mai sistematic cu studii de personologie, culturalogie etc.

Pentru științele educației este imperios necesară dimensiunea anticipativă. Îndeosebi mă refer la studii prospective privind transformările din învățămînt sub impactul noii revoluții tehnico-științifice. Astfel, cred că nu doar teoretic ci și aplicativ — este nevoie de studii „concertate" privind noile tehnologii de învățare (studiul asistat de ordinator, spre exemplu), tipul de pregătire morală a omului în perspectiva anului 2000 și mai departe, căile stimulării gîndirii economice (care va căpăta un rol crescînd în viitor) etc. În acest sens este de remarcat că hotărîrile Congresului al XIII-lea al P.C.R. acordă o mare atenție robotizării, automatizării și cibernetizării producției, ceea ce presupune și o pregătire corespunzătoare a forței de muncă, a tipului uman apt să proiecteze și să realizeze noi sisteme productive. De asemenea, studiile anticipative se legitimează și prin nevoia de a pregăti oamenii în ideea dezvoltării intensive, care cere un nou orizont de natură valorică, noi opțiuni, o concepție mai avansată despre lume și viață. O atenție aparte se cere a se acorda problemelor pregătirii celor care vor lucra în agricultură, noilor profesii din acest domeniu etc.

LARISA NEDELA: Traducerea în viață a obiectivelor trasate școlii prin documentele Congresului al XIII-lea al P.C.R. nu este posibilă fără implicarea noastră, a cadrelor didactice, în activitatea de cercetare, care la nivel de școală se desfășoară în forme specifice, fiind coordonată de către consiliul de conducere al unității. La nivelul școlii noastre am stabilit următoarele obiective ale activității metodico-științifice: însușirea, aprofundarea și integrarea organică în lecții, în toate activitățile educative, a documentelor de partid, a tezelor și ideilor cuprinse în cuvîntările secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu; Sporirea competenței cadrelor didactice în domeniul proiectării, organizării și evaluării procesului instructiv-educativ, a rezultatelor educative; Promovarea unor tehnologii moderne de învățămînt, a unei viziuni didactice interdisciplinare și prospective: Adoptarea în lecții a unor metodologii participative, a unei învățări prin activizare; Perfecționarea și autoperfecționarea în domeniul organizării învățării, al individualizării și diferențierii muncii instructiv-educative, în îndrumarea elevilor în tehnica muncii intelectuale, în direcția optimizării muncii lor teoretice, practic-aplicative și creatoare.

Din punct de vedere organizatoric, la nivelul școlii s-a întocmit un plan de acțiune privind activitatea metodico-științifică și de perfecționare care, în principal, a pus accentul pe autoperfecționarea permanentă în școală, studiul individual în cadrul perfecționării centrale, perfecționarea la nivelul școlii prin activitatea metodică, îndrumarea activității adunărilor tematice, a conducătorilor catedrelor și comisiilor metodice, a muncii cadrelor didactice, folosirea optimă a bazei materiale. Colectivul care întocmește acest plan și urmărește realizarea lui este format din responsabilul cabinetului metodic și grupul de profesori metodiști ai școlii, de toate specialitățile și cu o valoroasă experiență didactică.

MIOARA STANCU: Luînd în considerare motivarea organizării acestei dezbateri, la o temă cu o problematică atît de complexă și cu elemente ce se impune a fi clarificate, atît pe plan teoretic cît și practic, în baza activității concrete desfășurate pe planul cercetării în județul nostru, aducem în discuție cîteva aspecte care considerăm noi că se cer adîncite, motiv pentru care propunem continuarea dezbaterilor organizate de către „Revista de pedagogie" cu această problematică, și în țară, la nivelul diferitelor județe.

Din punctele de vedere expuse la dezbaterea anterioară am reținut nemulțumirea, exprimată în special de cadrele universitare, față de nivelul și calitatea activității de cercetare pedagogică ce se desfășoară la nivelul județelor, de către personalul didactic, prin inspectoratele școlare și casele personalului didactic, precum și dezi-

deratul formulat ca fiecare educatoare, învățător, profesor să contribuie, în mod firesc, continuu, la îmbunătățirea propriei activități instructiv-educative, prin activitate de cercetare, căutare, investigare etc.

Opiniile exprimate în acest sens consider că sînt justificate numai parțial deoarece, în fiecare județ, inspectoratele școlare și casele personalului didactic au între priorități activități destinate stimulării, conducerii și valorificării preocupărilor de cercetare ale personalului didactic, existînd diferite experiențe în privința variantelor organizatorice adoptate.

Cred că în etapa actuală, ca punct de pornire, ar fi util să se realizeze, cu contribuția județelor, un inventar al tuturor preocupărilor, temelor, problemelor existente în activitatea de cercetare a cadrelor didactice, pe diferite trepte de învățămînt, care să fie centralizate la nivelul Comisiei Ministerului Educației și Învățămîntului de coordonare a cercetării în domeniul pedagogiei și psihologiei pe domenii, categorii, direcții tematice. Studiate apoi de colectivele competente, în funcție de interesul pe care îl prezintă pentru una sau alta din temele și preocupările de cercetare, să se stabilească contactele și colaborările concrete, practice, care să conducă la o valorificare superioară și unitară. În această direcție consider că de un real sprijin ar putea fi casele județene ale personalului didactic.

ION T. RADU: Fără a absolutiza valoarea structurilor organizatorice ale activității la care ne referim, cred totuși că acestea constituie una din premisele unei activități rodnice.

Dispunem în prezent de numeroase structuri care oferă posibilitatea tuturor cadrelor didactice, sau cel puțin celor interesate, care doresc și pot, să-și aducă contribuția la perfecționarea activității școlare prin investigarea științifică a diverselor aspecte ale acesteia: catedrele universitare (cu deosebire colectivele de pedagogie, psihologie și metodică), colectivele de catedră din licee și școli, liceele pedagogice, societățile științifice ale cadrelor didactice, casele județene ale personalului didactic, întregul sistem al activității metodice etc.

Activitatea de cercetare realizată în acest cadru prezintă însușiri demne de subliniat. Ea se raportează preponderent, prin natura preocupărilor celor care o realizează, la cerințele practicii școlare, vizînd ameliorarea continuă a acesteia. În același timp, fenomenele sînt investigate dinăuntru — nu din afara activității supuse investigației — și printr-o strînsă confruntare cu experiența. Să observăm, însă, că deși se pot înregistra contribuții valoroase și foarte numeroase ale cadrelor didactice la îmbunătățirea activității școlare, multe din acestea cu greu pot fi corelate pentru a acoperi o arie mai cuprinzătoare de aspecte ale activității didactice. Apare necesară o anumită concertare a acestor preocupări, în beneficiul orientării lor către problemele majore ale activității într-o anumită etapă și al conlucrării colectivelor din diferite unități. În acest scop, pot fi avute în vedere mai multe mijloace. Mă gîndesc, de pildă, la stabilirea unor liste orientative de teme — după consultarea factorilor interesați — și publicarea acestora în presa pedagogică sau coordonarea acestei activități, la nivelul fiecărui județ, de către casele personalului didactic. Ar putea fi examinată și posibilitatea „profilării" unor structuri organizatorice existente pe problematica unor trepte de învățămînt, a unor profiluri de formare sau pe domenii anumite. Astfel, considerăm firesc ca nucleele de bază ale cercetării problemelor didactice proprii învățămîntului primar și preșcolar să-l constituie liceele pedagogice (idee pe care am prezentat-o și am argumentat-o la Consfătuirea liceelor pedagogice, care a avut loc la Suceava, în octombrie 1984), după cum este potrivit ca în centrul preocupărilor catedrelor universitare și al societăților științifice să se afle probleme care privesc învățămîntul gimnazial, liceal și superior.

Adaug că ideea de coordonare a acestei activități nu îngrădește posibilitatea ca mai multe colective să întreprindă, separat, cercetarea aceleiași probleme, nici posibilitatea de a investiga și alte experiențe bune decît cele recomandate în tematicile amintite.

IOAN CERGHIT: Există, fără îndoială, atîtea și atîtea motive care ne îndreptățesc să considerăm utilă și importantă aducerea la cunoștința tuturor cadrelor didactice a proiectelor planurilor de cercetare pedagogică, a celor cu caracter central, cît și a celor de interes județean sau local. La fel am putea spune și despre publicarea în presa pedagogică a unor liste tematice orientative și foarte sugestive în același timp, de natură să inspire noi preocupări în domenii dinainte indicate. Toate acestea ar putea avea semnificația unui impuls ce se vrea a fi dat cercetării pedagogice de masă. Dar am fi nerealiști să ne închipuim că atragerea cadrelor didactice la o largă activitate de cercetare și inovație ar presupune neapărat angajarea fiecărui învățător sau profesor într-un efort de cercetare-acțiune axat exclusiv pe un proiect lansat de inspectoratul județean (de casa personalului didactic) ori de forurile centrale.

În fond, efortul de cercetare poate și trebuie să izvorască din interior, să devină o chestiune de atitudine, să exprime o trebuință firească și personală a fiecărui cadru didactic de a progresa necontenit sub raport profesional, de a face din practica sa profesională un act de investigație și măiestrie pedagogică, de inovație și reușită de înalt nivel. Să ne gîndim la ceea ce reprezintă cu adevărat activitatea profesională a celui de la catedră: în permanență ea cere gîndire, imaginație, proiectare, construcție, organizare, căutare de soluții la infinitele situații-problemă inedite cu care se vede confruntat zi de zi, elaborare de strategii de acțiune, observație, analiză a situațiilor date, diagnoză, evaluare, reflecție asupra propriei sale practici, efort de ameliorare, experimentare, inovație etc. Or, toate acestea înseamnă cercetare. Activitatea de instruire și educație este cercetare. Un cadru didactic, fără să privească cu ochi de cercetător propria sa activitate, fără să-și pună probleme pentru care nu dispune de soluții preexistente, fără să

caute rezolvări adecvate, înseamnă să se condamne la o muncă plată, lipsită de progres; fără să se implice în organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt cu o atitudine de cercetare, gîndire și forță lui de acțiune se anchilozează; fără să participe într-un fel sau altul la cercetare, el va pierde puțin cîte puțin din calitățile sale de autentic educator și promotor.

Efortul de cercetare investit în practica curentă înseamnă capacitate de a stăpîni și conduce științific procesul de instruire și educație. Funcția de cercetare stă alături de celelalte funcții implicate în conducerea procesului instructiv-educativ. Tocmai această participare la cercetare, în beneficiul propriei sale reușite, o evoluție corespunzătoare a atitudinii și comportamentului său pedagogic, depășirea limitelor unor conduite strict prescriptiviste, normativiste în favoarea uneia descriptivist-explicative, orientate spre inovare.

Firesc este, deci, ca dincolo de o posibilă angajare la o cercetare de anvergură, fiecare învățător și profesor să-și autoimpună proiectul său personal de cercetare-acțiune, raportîndu-se nemijlocit la cerințele și condițiile specifice propriei sale activități, pentru a atinge calitatea și eficiența dorită. Cînd cercetarea va pătrunde în stilul său de muncă atunci altele vor fi rezultatele activității sale.

ION NEGREȚ: *Din această perspectivă există cîteva probleme ale cercetării pedagogice care mi se par urgente; adică de o importanță practică imediată și solicitînd eforturi rapide pentru soluționare.*

Prima în ordinea importanței, după opinia mea, este problema determinării eficacității generale a instruirii în școala noastră, la toate nivelele învățămîntului. Adică mult discutata chestiune a asigurării reușitei tuturor elevilor la învățătură. Mulți ocolesc chestiunea decretînd-o „secundară". Nu este — nu poate fi — așa! De ce? Pentru că școala românească de astăzi a încetat să mai fie una selectivist-elitistă. Avem un învățămînt de masă de 10 ani și există perspectiva apropiată a generalizării întregului liceu. Puține țări din lume au atins un asemenea grad de democratizare a învățămîntului. Dar, de aici, o consecință pedagogică majoră: finalitatea fundamentală a școlii românești de astăzi nu mai este, precum altădată, selecția, ci reușita tuturor. Or, metodele didactice pe care le întrebuințăm încă nu sînt adecvate acestei noi finalități: prin „metode didactice" înțeleg, mai larg, orice instrumentar al acțiunii pedagogice efective — de la optica dascălului și pînă la mijloacele cele mai simple. Mi se pare că mulți consideră că pot determina eficacitatea generală a instruirii cu aceleași mijloace cu care altădată se realiza un bun învățămînt selectiv. Nimic mai fals! La obiective noi sînt necesare metode noi! Dar care sînt aceste metode noi? Aici cercetarea pedagogică are de rezolvat urgent cîteva probleme. Desigur, se pot transfera în practica școlii noastre rezultate ale cercetării științifice desfășurate pe plan mondial. S-au făcut cîteva frumoase încercări în acest sens. Dar transferul se face greu. Există „mecanisme de apărare" în fața schimbării pedagogice la care unii dascăli depășiți de mutațiile remarcabile din învățămîntul nostru apelează pentru a respinge noul. Atitudini de genul: „eu am o experiență de 20 de ani la catedră, nu mă mai schimb" — sînt, după opinia mea — de-a dreptul de neînțeles.

Alții n-au asimilat corect și suficient exigențele de tehnologie a educației și de prolectare a instruirii dar s-au apucat să recomande altora, adesea cu greșeli grave, exigențele acesteia. S-au scris și cărți în acest fel! Cunosc o carte — n-o mai numesc — în care designul instrucțional este considerat o prelungire a designului industrial! Asemenea enormități nu pot decît să slăbească încrederea în noul pedagogic. Ceea ce i-a determinat pe alții să se pripească în a aprecia că rezultatele recente ale cercetării pedagogice nu sînt decît inovații de limbaj.

Desigur școala românească are condiții specifice care nu permit preluarea tale-quale a modelelor proiectate în altă parte. Trebuie să adoptăm aceste modele în funcție de condițiile noastre sau — și aceasta ar fi cel mai de dorit — să realizăm modele noi, adecvate, originale, perfect adaptate condițiilor școlii românești.

IOAN JINGA: *În Capitală se desfășoară o bogată activitate de cercetare științifică orientată în acest sens. În scopul cunoașterii exhaustive a preocupărilor existente în școli pe linia cercetării științifice, Inspectoratul Școlar a elaborat și difuzat, în luna februarie a.c., două chestionare (pentru directori și pentru educatori). Analiza lor ne va permite: să valorificăm la nivelul Capitalei unele rezultate obținute prin cercetare; să elaborăm — în profil teritorial — planul de cercetare științifică pentru anii următori; să stabilim noi măsuri pentru valorificarea cît mai deplină a potențialului creator de care dispune învățămîntul bucureștean, stabilind modalități mai eficiente de conlucrare, pe linia cercetării științifice, cu institutele de învățămînt superior și cu specialiștii din producție și cercetare.*

Împreună cu Catedra de pedagogie și psihologie a Universității din București am realizat, în anul 1984, o investigație, pe bază de chestionare, privind integrarea învățămîntului cu producția și cercetarea care se află în faza de prelucrare calitativă a datelor.

Simpozionul „Creativitate și eficiență în învățămînt", organizat de Ministerul Educației și Învățămîntului și Uniunea Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură, a avut un puternic ecou în rîndul personalului didactic. La cele 14 simpozioane, sesiuni de comunicări și referate organizate la Casa Personalului Didactic în anul 1984 și în primul trimestru al anului 1985, s-au prezentat sute de lucrări — rezultat al unor studii și cercetări colective sau individuale — care vădesc o pronunțată tendință de optimizare a muncii didactice, de ridicare a nivelului calitativ al procesului instructiv-educativ.

Citām, spre exemplificare, doar cîteva din titlurile comunicărilor prezentate: „Integrarea documentelor de partid și de stat în lecții"; „Mo-

dalități de desfășurare a educației moral-politice și patriotice prin cunoașterea și îmbogățirea reprezentărilor și noțiunilor privind personalitatea tovarășului Nicolae Ceaușescu, viața și activitatea sa revoluționară"; „Contribuția științelor sociale la cunoașterea de către elevi a sistemului politic al societății noastre"; „Valorificarea componentelor educative ale lecțiilor de filosofie și cunoștințe social-politice pentru formarea convingerilor și atitudinilor ateiste la elevi"; „Contribuția lecțiilor de istorie la educarea sentimentelor patriotice la elevi"; „Introducerea programelor pe computer pentru învățarea disciplinelor tehnologice"; „Strategii euristice în predarea-învățarea disciplinelor biologice în școală"; „Posibilități de utilizare a tehnologiei educației în stabilirea baremelor de cunoștințe"; „Formarea gîndirii economice și a comportamentului economic la elevi"; „Însușirea normelor de etică profesională"; „Proiectarea pedagogică a lecțiilor, realizată din perspectiva creativității și eficienței în procesul predării-învățării" ș.a.

O analiză, fie și sumară, a temelor menționate relevă diversitatea problematicii abordate în cadrul studiilor și cercetărilor întreprinse de personalul didactic din învățămîntului preșcolar, primar, gimnazial, profesional și liceal, efortul de a realiza un învățămînt de calitate, strîns legat de viață, de producție.

MIOARA STANCU: Și în județul nostru considerăm că am ajuns la un sistem organizatoric bine conturat și statornicit. Nucleul de bază îl constituie colectivul de catedră, din fiecare unitate școlară, iar ca formă de activitate, activitatea metodică curentă destinată perfecționării la locul de muncă a fiecărui cadru didactic. În acest sens, comisiile județene de specialitate, conduse de inspectori școlari și profesori metodiști au avut în atenție, la începutul fiecărui an școlar, sporirea funcționalității acestei verigi, în sistemul de perfecționare, care este, de fapt, și veriga de bază, nucleul, pentru activitatea de cercetare curentă. Ca rezultat, în mod obișnuit, fiecare cadru didactic, la începutul anului școlar, în baza concluziilor, a problemelor desprinse din anul precedent, își fixează tema, problema pe care și-a propus să o studieze, anunță și este luat în evidență la nivelul catedrei. În decursul anului școlar, în ședințele lunare ale colectivelor de catedră, prezintă informări cu stadiul activității sau concluzii parțiale. La sfîrșitul anului școlar, în fiecare unitate a devenit deja tradiție ca activitatea metodică de perfecționare și cercetare a personalului didactic să se încheie cu sesiunea de comunicări și prezentări de mijloace de învățămînt, cu obligația șefilor de catedră de a selecționa și propune ceea ce este de interes mai larg comisiilor județene de specialitate, care la rîndul lor stabilesc cadrul de valorificare, în funcție de valoare și interes, în cadrul celorlalte verigi: microcerc, cerc pedagogic, sesiuni de comunicări ale societăților științifice, sesiune județeană în cadrul manifestării „Creativitate și eficiență în învățămînt".

Am dezvoltat această idee pentru a demonstra că la nivelul județelor și al unităților de învățămînt sistemul organizatoric există, precum și activități. Ceea ce nu există este legătura acestora cu celelalte verigi din cadrul sistemului la nivel central, catedrele universitare, Comisia Centrală a Ministerului Educației și Învățămîntului de coordonare a cercetării.

Iată de ce susțin opiniile formulate privind necesitatea precizării structurilor organizaționale pe care să le valorificăm unitar în cercetarea pedagogică, a relațiilor funcționale pe verticală și orizontală între ele și, pe această bază, să se procedeze la gruparea cercetării pedagogice din punct de vedere al direcțiilor și delimitarea posibilităților de abordare, angajare, pentru diferite categorii de instituții și personal didactic, consultînd în acest sens și opinia județelor.

În pregătirea cadrelor didactice pentru a desfășura o activitate de cercetare corespunzătoare din punct de vedere metodologic și calitativ, o contribuție mai mare trebuie să aibă catedrele universitare, care sînt obligate să-și reconsidere punctele de vedere cu privire la necesitatea pregătirii viitoarelor cadre didactice pentru cercetare.

LARISA NEDELA: Nu orice cadru didactic are vocație de cercetător sau inovator, dar fiecare, trăind într-un mediu pedagogic, va fi stimulat să întreprindă muncă de cercetare, dacă nu strict științifică, la obiect, cel puțin pentru înnoirea mijloacelor sale de instruire.

Propunînd însă o temă de studiu, la nivelul școlii (cu bibliografia afișată la colțul metodic din cancelarie), în funcție de care fiecare organism metodic și-a stabilit, conform necesităților muncii la catedră, tema proprie, cadrul didactic se vede implicat într-o muncă de cercetare pedagogică. Tema generală de studiu se concretizează în comunicările, referatele, experimentele, proiectele, planurile etc. prezentate în cadrul adunărilor personalului didactic, lucrări reprezentînd, de fapt, cele mai valoroase sintetizări ale cercetării la nivelul comisiilor metodice și catedrelor. Munca de cercetare la acest nivel s-a concretizat și în elaborarea unor programe unice, la noi în școală, cum ar fi: „Program de cerințe unice la lecție", „Program pentru dezvoltarea abilității elevilor de valorificare și aplicare a cunoștințelor", „Program de evaluare, prin nota la purtare, a comportamentului elevului".

O bună activitate metodico-științifică are repercusiuni directe în realizarea unei noi calități în munca la clasă, în sporirea competenței profesionale a cadrului didactic, în satisfacția împlinirii unor aspirații etc. O inițiativă de înnoire concretă, efectivă a muncii cu fișele în cadrul orelor de matematică, pentru a ridica gradul acestora de eficiență și creativitate a avut-o prof. Ștefan Nicolae. El a conceput și aplicat în practică ideea activității cu un sistem de fișe, modulate și indexate, cartoteca rezultată avînd o capacitate impresionantă, de cîteva mii de probleme. În funcție de specificul fișelor (de recuperare, de dezvoltare, de exercițiu, cu dificultăți crescînde, de cercetare) indicațiile sînt corespunzătoare. Creativitatea elevilor este puternic stimulată și prin faptul că aceștia pot îmbogăți continuu com-

plexul de fișe, prin soluții deosebite, pot ei înșiși să compună noi probleme.

IULIANA CAZACU: Desigur, la nivel școlar se depun într-adevăr multe eforturi pentru cercetare, pentru încurajarea acestor preocupări. Există planuri și la noi, ca în fiecare unitate școlară. Dar pentru finalizarea lor este nevoie de timp special afectat cercetării, de corelarea unitară a eforturilor individuale, de un regim mai clar al cercetării în sfera unităților școlare de bază.

Între forurile de decizie și conducere (în speță, inspectoratele școlare, în plan teritorial) și cercetarea pedagogică relațiile nu pot fi decît reciproce. Este nevoie însă de instituirea unei practici reale și sistematice de cercetare în școli, nu doar de acțiuni sporadice și individuale în acest sens. Constituirea unor colective de cercetare educațională (în cadrul caselor personalului didactic, de pildă) ar putea fi o soluție stimulativă. Desigur, dacă s-ar norma mai clar sarcinile de cercetare ce revin cadrelor didactice din învățămîntul preuniversitar și dacă s-ar stabili criterii mai clare pentru evaluarea activității cadrelor didactice sub aspectul participării acestora la cercetare. De asemenea, cred că se impune necesitatea unui sistem de pregătire metodologică a profesorilor, de însușire a metodelor și tehnicilor moderne de cercetare socio-pedagogică. Mulți profesori nu cunosc astfel de metode, nu le-au învățat în timpul facultății și nici în diferitele stagii de perfecționare. De aceea sînt destule cercetări care se limitează doar la chestionare, la observații, la convorbiri, nepătrunzînd în esența fenomenelor educaționale. Perfecționarea metodologică se poate face sistematic prin cuprinderea unor teme de acest fel în programul cursurilor de reciclare, la toate specialitățile. În acest sens, este nevoie de un plan unitar, de nivel național. Poate fi avută în vedere și posibilitatea constituirii unor laboratoare județene pentru cercetare și inovare pedagogică, beneficiind de asistență științifică permanentă din partea cadrelor universitare din domeniile sociologiei, pedagogiei, psihologiei.

ION T. RADU: Nu putem aborda probleme care privesc eficiența activității de cercetare fără a avea în vedere și introducerea rezultatelor acesteia în practica școlară, inovarea activității didactice. În fapt, eficiența rezultatelor cercetărilor aplicative este dată de măsura în care acestea conduc la ameliorări reale ale muncii de instrucție și educație. Căile de propagare și respectiv de prelucrare a datelor cercetărilor sînt multiple. Mă opresc asupra uneia din cele mai eficace și anume acțiunile de perfecționare a pregătirii profesionale a personalului didactic. Ele oferă posibilități largi în acest sens.

În primul rînd, conținutul cursurilor de perfecționare poate fi folosit, în mai mare măsură, pentru asimilarea de către cadre didactice a achizițiilor celor mai recente ale cercetării pedagogice. Aceasta presupune, însă, ca activitățile de genul amintit să nu se limiteze la transmiterea de informații ci să realizeze în egală măsură și demonstrarea practică a inovațiilor propuse. Fără a minimaliza însemnătatea însușirii fundamentelor teoretico-științifice ale acțiunii practice, o constatare se impune și anume, aceea că rezultatele nesatisfăcătoare în această direcție rezidă mai puțin în necunoașterea de către educatori a teoriei pertinente decît în capacitatea de aplicare a teoriilor învățate la situații școlare concrete.

În al doilea rînd, activitățile de perfecționare constituie un cadru adecvat de cunoaștere și de analiză, prin confruntarea de idei, a experienței înaintate din școală, constituind premise temeinice pentru numeroase acțiuni de cercetare pedagogică. Fiecare participant este posesorul unei experiențe, uneori destul de bogate, care poate fi valorificată în folosul tuturor. În acest sens, metodologiile de lucru în contextul acțiunilor de perfecționare este necesar, însă, să fie mult îmbunătățite. Ne aflăm într-o situație tipică de condiționare reciprocă a unor procese. În folosul dezvoltării activității de cercetare pedagogică și de inovare a practicii școlare este necesară ameliorarea metodologiilor de pregătire a personalului didactic (în concordanță cu particularitățile instruirii adulților), iar elaborarea unor asemenea metodologii poate fi socotită un domeniu prioritar al cercetării pedagogice în această etapă.

În fine, un al treilea aspect îl constituie conlucrarea cadrelor didactice din diferite trepte de învățămînt în cercetarea unor probleme ale activității didactice și în găsirea căilor de ameliorare a acesteia. Sînt relativ puține situațiile în care cadrele didactice din învățămîntul preuniversitar sînt „cooptate" în grupurile de cercetare constituite de specialiști din învățămîntul superior sau din cercetare, după cum nu sînt prea mulți candidații înscriși la gradul I care, în vederea elaborării lucrărilor metodico-științifice, sînt asociați la cercetarea unor teme mai cuprinzătoare alături de conducătorii lor științifici.

În contextul îmbunătățirii activității în această direcție este potrivit să avem în vedere și crearea unui sistem de valorificare mai deplină a unor lucrări metodico-științifice pentru acordarea gradului I, care cuprind experiențe bune, utile cadrelor didactice, dar care, în multe cazuri, sînt cunoscute de un cerc destul de restrîns de educatori.

IOAN JINGA: În perioada următoare, Inspectoratul Școlar al Municipiului București va realiza un studiu mai amplu în legătură cu modalitățile de valorificare a lucrărilor metodico-științifice elaborate de cadrele didactice care au obținut gradul I și va propune noi teme de studiu și experimentare celor care se vor înscrie în continuare, desigur, cu consultarea liceului pedagogic (pentru educatoare și învățători) și a institutelor de învățămînt superior (pentru profesori).

Vom realiza, de asemenea, o instruire a tuturor directorilor de unități, pentru orientarea lor unitară asupra obiectivelor prioritare ale cercetării științifice în profil teritorial (ținînd seama, desigur, și de planul național existent la M.E.I), precum și pentru inițierea lor asupra modalităților practice de stimulare, realizare și valori-

ficare a cercetărilor științifice la nivelul unităților de învățămînt și educație.

Activitatea de cercetare științifică a cadrelor didactice și elevilor din licee va fi orientată cu precădere (corespunzător indicațiilor M.E.Î. și cerințelor vieții) către soluționarea unor probleme izvorîte din cerințele introducerii progresului tehnic, în întreprinderile pentru care se pregătește forța de muncă în licee, precum și către perfecționarea în continuare a procesului instructiv-educativ.

Cu sprijinul organelor și organizațiilor de partid de la nivelul Capitalei, sectoarelor, întreprinderilor și institutelor de cercetare, Inspectoratul Școlar al Municipiului București va stimula dialogul de conlucrare dintre licee și întreprinderi pentru a cunoaște în permanență domeniile și problemele ce se cer a fi soluționate cu participarea cadrelor didactice, inginerilor, maiștrilor-instructori și elevilor din licee. Elevii cu aptitudini și preocupări pentru cercetarea științifică vor fi orientați și sprijiniți pentru obținerea unei bibliografii adecvate temelor abordate și inițiați în utilizarea metodelor și tehnicilor specifice activității de cercetare științifică. Ne gîndim, totodată, și la găsirea unor modalități eficiente de stimulare a elevilor și cadrelor didactice care obțin rezultate bune în munca de cercetare.

IOAN CERGHIT: Desigur, întotdeauna și pretutindeni, practicile școlare au tendința să păstreze o anumită distanță, mai mică sau mai mare, față de nivelul atins de cercetarea pedagogică, psihopedagogică și sociopedagogică. Dar nu este mai puțin adevărat că sistemul actual de formare inițială și de reciclare a personalului didactic din țara noastră — în totalitatea formelor sale — condiționează într-o largă măsură depășirea acestei posibile „depărtări", scurtînd considerabil timpul de prelucrare și aplicarea efectivă a rezultatelor cercetării pedagogice în activitatea cotidiană didactică și educativă.

Evident, s-ar putea face și mai mult în această privință aducînd la zi în mod sistematic programele, manualele și cursurile universitare de psihologie școlară, didactică și metodică, de pedagogie, utilizate în liceele pedagogice, facultăți sau la cursurile de reciclare ori de pregătire pentru definitivat și gradul II. Însuși conținutul practicii pedagogice ar trebui reconsiderat pentru a oferi elevilor și studenților experiențe didactice și educative concepute și realizate în spiritul celor mai eficiente metodologii de lucru.

ION NEGREȚ: În urmă cu doi ani am declanșat în liceu un ansamblu de acțiuni prin care urmăream o arie largă de explorări. Desigur, am pornit de la necesitățile practice. Urmăream, bunăoară, să identificăm, în mod riguros, disfuncționalitățile sistemului actual de pregătire a cadrelor didactice din învățămîntul primar pentru a proiecta mijloace convenabile de anulare a lor. În acest răstimp s-au desfășurat unele investigații rodnice în ceea ce privește definirea unor obiective pedagogice pentru discipline (sau numai capitole ale anumitor discipline) din sistemul actual.

Entuziasmul inițial s-a transmis însă elevilor. Exista în liceul nostru impresia că elevii nu pot desfășura cercetări autentice întrucît ei trebuie, mai întîi, să facă „ucenicie" în activitatea de cercetare. Și n-aș putea să spun că impresia era greșită. Desfășurarea unor investigații de către profesori cu implicarea elevilor a avut rezultate de-a dreptul remarcabile. Ele s-au văzut clar la ultima sesiune de comunicări și referate. S-au prezentat numeroase comunicări, ba chiar cercetări autentice, desfășurate de către elevi, pe care le consider pur și simplu valoroase. Aș remarca de exemplu, o investigație remarcabilă desfășurată de Alina Blăndu (elevă abia în clasa a XI-a) pe probleme ale utilizării brainstorming-ului în procesul de învățămînt; sau subtila analiză asupra condițiilor învățării eficiente soldată cu un model nou, după părerea mea foarte valoros, de proiectare a situațiilor optime de învățare propusă de eleva Eugenia Petrescu (clasa a XII-a) în fine, unele eleve s-au prezentat la sesiunea de comunicări cu „referate" (folosesc ghilimelele pentru că mi se pare că asemenea lucrări sînt mai mult decît referate în accepțiunea obișnuită a cuvîntului) privind finalitățile, obiectivele specifice și condițiile proiectării științifice a unor discipline din învățămîntul primar: limba și literatura română (Camelia Drăghici și Carmen Ene din clasa a XII-a); matematică (Iliana Stancu, clasa a XII-a); istorie (Adina Georgescu clasa a XII-a); geografie (Angelica Ilinca, clasa a XII-a) ș.a. Am amintit aceste nume de „aproape învățători" — căci mai au doar puțin timp pînă la absolvire — întrucît, sînt sigur, vom mai auzi de numele lor.

Fac aceste afirmații, cred, întemeiat. Am lucrat cu un grup de eleve, de la Liceul Pedagogic — actuale învățătoare — la o lucrare privind specificul proiectării activităților didactice în clasele I—IV care este aproape încheiată, ori această experiență mi-a demonstrat că — dacă în timpul formării elevii liceului pedagogic desfășoară și activități de „ucenicie" pentru cercetarea pedagogică — se pot, apoi, manifesta creator, adesea în mod remarcabil, în acest domeniu dificil și sinuos.

Această „ucenicie" se poate face în timpul practicii pedagogice, mi se pare chiar că practica pedagogică organizată și în perspectiva realizării unor obiective superioare este chiar superioară celei care își propune doar să „dăscălicească" viitorii învățători... Pentru că este mai atractivă pentru elevi și folositoare pentru practica însăși.

Concluziile subliniate și care pot fi îmbogățite conduc la adevărul că cercetarea științifică este chemată și poate să aducă o contribuție esențială în perfecționarea continuă a învățămîntului, în formarea temeinică a noilor generații pentru progresul multilateral al patriei.

Supunînd atenției Dv., stimați cititori, aceste puncte de vedere exprimate în cadrul dezbaterii, vă adresăm invitația de a ne trimite propriile Dv. opinii sau rezultate ale cercetărilor pe care le întreprindeți.

Dezbatere realizată de
ANA GABRIELA NEGULESCU

Critica și autocritica în viața școlii

Lector univ. dr. GH. BUTARU
Institutul de Petrol și Gaze din Ploiești

ESTE UN ADEVĂR PE DEPLIN CONFIRMAT că în orice domeniu al vieții și activității sociale nu se pot realiza adevărate analize și aprecieri ale eforturilor depuse și rezultatelor obținute, nu se pot elabora temeinice bilanțuri, măsuri și proiecții de viitor fără aplicarea principiului de partid al criticii și autocriticii. **Pretutindeni, cunoașterea realității, a celor ce este nou și trebuie multiplicat și generalizat, dezvăluirea neajunsurilor și a greșelilor, a cauzelor acestora, a celor ce este vechi, caduc și trebuie lichidat, asigurarea calității și eficienței deciziilor — toate sînt de neconceput fără folosirea acestei metode comuniste, socotită, pe bună dreptate, formă de manifestare a luptei dintre nou și vechi, lege a dezvoltării sociale, factor esențial al progresului, al perfecționării și dinamizării muncii în toate sectoarele și la toate nivelurile.**

În spiritul dialecticii materialiste, al determinismului social, partidul nostru comunist, cu contribuția hotărîtoare a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a dezvoltat creator și concretizat teoretic și practic o concepție științifică asupra criticii și autocriticii, precum și cadrul politic, moral și juridic corespunzător, căile și metodele stimulării și promovării lor nestingherite. Astfel, *perioada istorică ce a urmat Congresului al IX-lea al partidului, datorită gîndirii revoluționare și acțiunii hotărîte ale conducătorului partidului și statului nostru, marchează o etapă calitativ superioară în afirmarea plenară a criticii și autocriticii atît în viața internă a organelor și organizațiilor de partid, de stat, economice, de masă și obștești, cît și în întreaga viață socială, în manifestarea și dezvoltarea continuă a democrației socialiste muncitorești, a personalității umane.*

În mod stăruitor, cu căldură și forță de convingere, secretarul general al partidului a arătat că promovarea cu curaj a criticii și autocriticii în întreaga activitate de partid și de stat, în viața socială, nu constituie dovada slăbiciunii, ci a forței societății noastre, o expresie vie a spiritului de exigență și răspundere al partidului comunist, a încrederii sale profunde în mase, în forța lor creatoare. Și, totodată, este o probă a capacității fiecărei organizații de partid și a calității de comunist.

În această lumină, Statutul și Programul P.C.R., documentele adoptate de congresele și conferințele naționale ale partidului, de plenarele C.C. al P.C.R., Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste, stipulează obligativitatea organelor și organizațiilor de partid, a fiecărui comunist de a asigura toate condițiile necesare afirmării și respectării neabătute a acestui principiu de bază și de a acționa cu fermitate în acest spirit — ca o chezășie a realizării tuturor sarcinilor, a progresului social. Astfel, în Raportul prezentat la cel de-al XIII-lea Congres al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu arată: „Perfecționarea activității organelor și organizațiilor de partid necesită o analiză critică și autocritică, o poziție fermă față de lipsuri și neajunsuri, o activitate susținută pentru înlăturarea stărilor de lucruri negative și îmbunătățirea activității în toate sectoarele. Să avem permanent în vedere că atitudinea critică și autocritică, lupta hotărîtă împotriva oricăror încălcări ale Statutului și hotărîrilor de partid, împotriva lipsurilor constituie garanția îndeplinirii în bune condiții a rolului conducător al partidului în societatea noastră socialistă."[1]

Prin conținutul și gradul de manifestare, *critica și autocritica se află într-un raport dialectic și complex, de strînsă intercondiționare cu creșterea rolului conducător al partidului, respectiv al fiecărei organizații de partid cît și al rolului statului nostru socialist, al fiecărei instituții și organizații de stat, de masă și obștești, cu cerințele dezvoltării și afirmării democrației socialiste, ale conștiinței socialiste și responsabilității fiecărui individ, cu deosebire ale educatorilor.* Necesitatea obiectivă a creșterii continue și afirmării plenare a rolului acestora impun o continuă dezvoltare a criticii și autocriticii, sînt condiționate de acestea. Și cu cît înaintăm pe drumul realizării în linii generale a Programului partidului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, cu atît sînt mai mari cerințele afirmării tot mai adînci

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R.*, Editura Politică, București, 1984, p. 53—54.

a spiritului critic și autocritic, a combativității față de tot ceea ce este vechi, depășit, cu atît mai mari sînt exigențele în toate domeniile. Toate acestea trebuie să devină trăsături de caracter, deprinderi și obișnuințe de conduită ale fiecărui om înaintat al societății.

Adresîndu-se organizațiilor de partid, frontului ideologic și întregului personal didactic, tovarășul Nicolae Ceaușescu din Cuvîntarea rostită la Consfătuirea cadrelor din domeniul științelor sociale din octombrie 1976 a arătat: *„Critica și autocritica sînt doar o parte inseparabilă a educației ideologice și politice, a procesului de formare a conștiinței socialiste a omului nou. Critica și autocritica constituie o metodă importantă de analizare și lichidare a greșelilor, de descoperire a cauzelor care au generat lipsurile și de stabilire, pe această bază, a măsurilor care se impun pentru îmbunătățirea activității. De aceea, aș recomanda ca în viitor să se acorde mai multă atenție folosirii acestei metode, obligatoriu necesară în viața societății noastre, deci și în analiza activității ideologice și politice."*[2] Înțelegem de aici faptul că, în cel mai exemplar mod, școala, ca principal factor de cultură și civilizație, de pregătire și educare a tinerei generații, a întregului popor, trebuie să se caracterizeze, în întregul său proces instructiv-educativ, printr-un adînc spirit de exigență și autoexigență, de critică și autocritică partinică.

În examinarea, fie și succintă, a căilor, formelor și modalităților dezvoltării și afirmării acestora în viața școlii, vom avea în vedere, înainte de orice, așa cum experiența ne arată, două condiții: în primul rînd, a analiza și autoanaliza în mod critic și autocritic activitatea școlii respective, a oricărui cadru didactic, nu înseamnă a nega rezultatele bune, calitățile pozitive, a pune în umbră eforturile rodnice depuse sau a prejudicia prestigiul unității respective. Pline de învățăminte sînt, astfel, aprecierile și orientările tovarășului Nicolae Ceaușescu cuprinse în Cuvîntarea rostită la încheierea lucrărilor Congresului al XIII-lea al partidului: *„Sîntem mîndri de minunatele rezultate pe care le-am obținut; dar nu trecem cu vederea lipsurile, greutățile ce le mai avem. În Congres am discutat pe larg, și foarte critic, despre acestea. Dar, criticînd lipsurile, neajunsurile și greutățile pe care le mai avem de învins, o facem cu voința și hotărîrea de a întări unitatea și de a acționa într-o singură direcție pentru lichidarea acestora, pentru a asigura mersul nostru tot mai hotărît înainte!"*[3]

Această concepție, strălucit și consecvent exprimată în lucrările tovarășului Nicolae Ceaușescu, în întreaga sa activitate, constituie cel mai minunat model pentru activitatea fiecăruia dintre noi. *Acționarea în acest spirit trebuie s-o facem pe fondul atașamentului total, al deplinei sincerități și responsabilități față de partid, față de școală, față de propria noastră calitate.* Conștienți de necesitatea și posibilitatea perfecționării neîncetate a întregii activități, trebuie să manifestăm un asemenea spirit, inclusiv în situațiile în care avem succese de seamă. *A milita pentru descoperirea și analizarea deschisă, profundă și sinceră a oricăror neajunsuri, a te implica adînc în procesul muncii întregului colectiv, recunoscîndu-ți, odată cu criticarea diferitelor neîmpliniri, contribuția ta la acestea, propriile tale lipsuri sau stări rutiniere, a face, totodată, propuneri concrete și eficiente și să fii gata să participi la realizarea lor, reprezintă o problemă de conștiință, una din înaltele îndatoriri patriotice și revoluționare ale fiecărui educator comunist, dovada vie a realei angajări, devotiuni și responsabilități față de patrie, de partid și popor.*

A doua condiție este de a avea permanent în atenție satisfacerea unitară, îndeplinirea concomitentă și cît mai eficientă posibil a tuturor funcțiilor, trăsăturilor și cerințelor criticii și autocriticii. Principalele funcții sînt: *funcția apreciativă și de control* — permițînd cunoașterea mai temeinică a realității, a nivelului real al realizărilor cît și al neîmplinirilor, a cauzelor lipsurilor, aprecierea exactă a capacității oamenilor și a eforturilor reale depuse, controlul multilateral al îndeplinirii hotărîrilor și sarcinilor; *funcția educativă* — de formare și dezvoltare a conștiinței socialiste, a spiritului revoluționar, a modestiei comuniste, de stimulare a spiritului de autodepășire și autoperfecționare; *funcția constructivă* — de studierea și soluționarea contradicțiilor, de prevenire a greșelilor și lipsurilor și de lichidare a celor existente, de stimulare a spiritului de inițiativă și de participare la adoptarea celor mai bune măsuri, a generalizării noului și afirmării noii calități în toate domeniile; *funcția de integrare socială* — de întărire a unității fiecărui colectiv, de asigurare a climatului comunist de muncă și creație, de integrare a fiecărui membru al acestuia în munca și viața unității respective, de creștere a responsabilității individuale și colective; *funcția organizatorică și de conducere*, de mobilizare, unire și participare unitară a membrilor fiecărui colectiv, în frunte cu comuniștii, la îndeplinirea întocmai a sarcinilor încredințate și angajamentelor asumate, la întărirea autoconducerii muncitorești și autogestiunii economico-financiare. În acest fel se asigură valorificarea întregului potențial de experiență și creativitate al fiecărui membru al colectivului, inclusiv în fiecare din funcțiile conducerii

[2] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, — vol. 13, Editura Politică, București, 1977, p. 473.

[3] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare rostită la încheierea lucrărilor Congresului al XIII-lea al P.C.R.*, 22 nov. 1984, în „Scînteia", nr. 13142 din 23 noiembrie, p. 1—3.

unității: diagnoza și prognoza, decizia, planificarea, organizarea, comunicarea, coordonarea și controlul.

Realizarea *unitară* a acestor funcții — aflate în cea mai strînsă interconditionare — implică, în același timp, ca o cerință sine qua non, respectarea cu strictețe — și tot unitară — a trăsăturilor și cerințelor intrinseci criticii și autocriticii autentice: *principialitatea și partinitatea, conținutul concret, veridic și de absolută sinceritate, caracterul constructiv, educativ și umanist etc.*

Toate aceste funcții și trăsături decurg din chiar funcțiile, trăsăturile și ideologia partidului nostru comunist, din țelurile sale revoluționare, profund umaniste. Ele călăuzesc, în cel mai înalt grad, munca și viața fiecăruia dintre noi. Cultivarea și stimularea permanentă a manifestării nestingherite a acestora contribuie într-o măsură covîrșitoare la perfecționarea și accelerarea activității din orice domeniu, individuale și colective, la dezvoltarea și menținerea mereu proaspete la fiecare individ a unor asemenea calități etice, convingeri și trăsături comuniste de caracter cum sînt: *spiritul revoluționar, militant, competența, responsabilitatea, onestitatea, caracterul integru, dragostea și sacrificiul pentru dreptate și adevăr, modestia, receptivitatea față de nou, combativitatea și intransigența împotriva vechiului, a rutinei, conformismului, conservatorismului, duplicității etc.* Sînt și pentru noi mereu actuale asemenea maxime încărcate de înțelepciune și învățăminte: „Arată-mi toate greșelile ca de la om la om".

În învățămîntul de toate gradele, asemănător tuturor unităților social-economice, rolul determinant în cultivarea, manifestarea nestingherită și asigurarea înfăptuirii rolului, funcțiilor și trăsăturilor criticii și autocriticii îl au organizația de partid și, sub conducerea sa, organele colective de conducere ale respectivei unități.

Este absolut evident că școlii, nimănui, inclusiv celor cu anumite lipsuri la un moment dat, nu-i pot folosi spiritul exclusivist pozitiv, abundența cifrelor și rezultatelor frumoase, în timp ce aprecierile sincere, autocritice, comparațiile cu nivelul posibilităților reale — ca să nu mai vorbim de neîndeplinirea unor sarcini proprii — sînt uneori limitate.

Desigur, înrădăcinarea spiritului critic și autocritic în viața școlii și a fiecărui cadru didactic nu se poate face doar prin „sarcini", „îndemnuri", sau o festivistă critică a (ne) criticii și (ne) autocriticii, după cum nici însușirea și manifestarea acestora nu pot fi privite ca ceva benevol, facultativ sau sezonier. Ele sînt îndatoriri de bază cuprinse în Statutul P.C.R., ca și în cel al cadrelor didactice, reprezintă emblema definitorie a personalității unui adevărat educator comunist. Temeinice concluzii practice și imediate trebuie să tragem din modificările aduse de Congresul al XIII-lea Statutului P.C.R., respectiv, din reformularea art. 1 cu privire la cine poate fi membru al P.C.R., în care, printre altele, au fost adăugate următoarele condiții: *„se preocupă permanent de ridicarea nivelului său politic și ideologic, se călăuzește de spiritul revoluționar în întreaga sa activitate"*. Or, critica și autocritica sînt direct proporționale cu acestea într-un raport de feed-back, de conexiune reciprocă, reprezintă manifestarea acestora dar și condiția realizării lor.

În această perspectivă, o esență a esențelor o reprezintă *stilul de muncă al organelor colective din fiecare unitate de învățămînt*, judecarea obiectivă a fiecărei situații, indiferent de simpatii sau antipatii, de „influențe", „relații", de care, din păcate, uneori se mai face uz.

Considerăm că toate acestea trebuie să se manifeste nu numai în cadrul ședințelor sau al unor analize periodice, ci, în mod permanent, zi de zi. În acest context, o însemnătate particulară, de maximă importanță, o au caracterul relațiilor dintre toate cadrele didactice, conținutul și scopurile acestora. *Educatorul autentic, conștient de nivelurile ce trebuie și poate să le atingă în activitatea sa este primul și cel mai sever judecător al muncii și rezultatelor sale, este adînc convins că performanțele ca și adevăratul prestigiu, stima și dragostea colegilor, ale elevilor și studenților, autoritatea de care se bucură cresc cu atît mai mult cu cît el se dovedește exigent față de sine însuși și de cei din jur, obiectiv, drept în aprecierea oamenilor și studenților, intransigent față de orice și din partea oricui contravine bunului mers al muncii.* Sensul și rațiunea pentru care partidul nostru, personal secretarul său general, militează cu atîta consecvență pentru folosirea largă și principială a criticii și autocriticii își au izvoarele tocmai în încrederea în oameni, în optimismul și umanismul profund, în dorința perfectibilității umane, a întregii noastre vieți materiale și spirituale.

Unirea și dinamizarea tuturor factorilor din fiecare unitate de învățămînt, a întregului colectiv, sub conducerea organizației de partid, pe baza exemplului personal al fiecărui cadru didactic, pentru îndeplinirea exemplară a acestei meniri, presupune, așa cum ne învață secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu: *„...a se creia un climat de înaltă exigență în toate unitățile școlare față de felul cum se aplică hotărîrile și orientările partidului, Legea învățămîntului, cum se acționează pentru ridicarea nivelului general al întregului nostru învățămînt"*[4].

[4] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Congresul educației și învățămîntului, 11 februarie, 1980*, în Op. cit. vol. 19, p. 417.

Concepte şi orientări în activitatea de educaţie sanitară a elevilor

Prof. dr. GH. TĂNĂSESCU
Institutul de Igienă şi Sănătate Publică din Bucureşti

EDUCAŢIA PENTRU SĂNĂTATE contribuie la structurarea personalităţii umane în aceeaşi măsură în care pretindem aceasta de la întregul proces instructiv-educativ. Aceasta presupune un lung şi complex proces de influenţare a copiilor şi adolescenţilor, a tinerilor ca şi a adulţilor pentru creşterea cunoştinţelor privind sănătatea şi apărarea acesteia, pentru formarea şi menţinerea unor atitudini pozitive faţă de factorii sanogeni. **Este posibilă transformarea acestor elemente de cunoaştere şi atitudinale în deprinderi şi comportamente sănătoase, în cultură pentru sănătate şi în suport pentru o morală a vieţii sănătoase care pretinde responsabilitate faţă de viaţa umană, faţă de sănătatea proprie şi pentru sănătatea celor din jur,** căci a fi sănătos nu este numai o condiţie primordială a fericirii, ci şi o datorie faţă de societate. Bugetul sănătăţii unei naţiuni este condiţia de bază pentru bunăstarea ei şi reprezintă avuţia ei cea mai de preţ. **Cum se gestionează această avuţie depinde într-o măsură importantă de nivelul de cultură pentru sănătate al colectivităţii.**

În obţinerea unui nivel de cultură corespunzător un rol precumpănitor îl au şcoala, familia, grupul social, societatea în ansamblul ei. *Sarcinile şcolii în acest domeniu sînt extensiv cuprinse în „Programul cadru privind educaţia sanitară a preşcolarilor, şcolarilor şi studenţilor", care nu ar trebui să lipsească de pe masa nici unui cadru didactic.* De asemenea, *în fiecare şcoală se cer a fi la îndemîna cadrelor didactice broşurile elaborate de Institutul de Igienă şi Sănătate Publică din Bucureşti — conţinînd tot ceea ce este necesar pentru ca un învăţător, un diriginte, un profesor convins de importanţa educaţiei sanitare, să poată difuza cunoştinţele şi să conducă procesul de formare a comportamentelor pozitive pentru sănătate la şcolari.* Atragem atenţia că rezultatele acestui proces se lasă adeseori îndelung aşteptate, că uneori cu toate eforturile pot apărea şi eşecuri. Datele de care dispunem arată, pe de altă parte, că rezultatele bune obţinute în acest domeniu sînt de scurtă durată. Uneori este suficientă întreruperea timp de cîteva luni a educaţiei pentru spălarea dinţilor, pentru ca deprinderea să regreseze rapid. Concluzia este deci: *urmărirea cu răbdare a efectelor educaţiei pentru sănătate, continuitatea procesului — pe tot parcursul perioadei de formare socială — şi continuarea apoi în alt cadru după aceea. Aparţine, de asemenea, educatorilor grija de a particulariza în funcţie de condiţii şi situaţii* (evenimente) *şi de a individualiza, pentru diverse categorii de copii, conţinutul şi metodele educaţiei pentru sănătate.* Altele pot apărea necesităţile în mediul rural în comparaţie cu mediul urban; altele în cursul unor episoade epidemice, altele pentru copiii care în familie nu au condiţiile necesare care să permită o viaţă sănătoasă, familie dezorganizată, cu nivel de educaţie sanitară scăzut, cu obiceiuri de viaţă nesănătoase (consum de alcool, tabagism).

Specialiştii de la O.M.S. apreciază că eficacitatea scăzută a educaţiei sanitare în şcoli ţine de faptul că în numeroase programe elaborate în acest scop se pune accentul pe latura „informativă" a procesului şi nu pe urmărirea efectelor asupra comportamentelor şi asupra sănătăţii.

Prezentarea cea mai academică asupra factorilor de risc determinaţi de insalubritate în şcoală nu are nici o valoare educativă, deci nu duce la schimbarea atitudinii copiilor faţă de curăţenia clasei şi a culoarelor. Prezentarea unor prelegeri privind bolile mîinilor murdare rămîne fără rezultat dacă nu ajungem la reducerea bolilor digestive transmisibile.

Educaţia sanitară în şcoală nu trebuie să fie un scop în sine, ci un mijloc pentru apărarea şi promovarea sănătăţii.

În ţara noastră se fac eforturi mari de ordin material pentru sprijinirea educaţiei sanitare prin materiale metodologice de informare şi propagandă sanitară. *Legea nr. 3 obligă cadrele medicale să efectueze activităţi de educaţie sanitară în dispensare şi colectivităţile şcolare;* se elaborează filme cu tematică educativ-sanitară pentru copii şi adolescenţi.

Cercetări cu reprezentativă cuprindere a populaţiei ţării arată că priorităţile privind nevoile de educaţie sanitară a tineretului şcolar sînt determinate de nivelul de cultură sanitară a elevilor şi de factorii cei mai agresivi de risc ai sănătăţii acestora. Considerăm că este util ca în elaborarea planurilor locale de activităţi şi acţiuni de educaţie sanitară să se aibă în vedere aceste nevoi. Credem, de asemenea, că este foarte necesar să se aibă în vedere afecţiunile cele mai agresive pentru populaţia şcolară. Educaţia pentru sănătate trebuie să fie orientată cu precădere către *prevenirea şi combaterea cauzelor acestor îmbolnăviri* şi anume: accidente, trauma-

tisme, otrăviri; boli aerogene şi maladii ale aparatului respirator; boli cu poarta de intrare digestivă; infecţii ale pielii; infecţii veneriene.

a. Statistici recente arată că **în toate ţările dezvoltate frecvenţa accidentelor în grupa de vîrstă 10—19 ani este considerabilă:** accidentele reprezintă cauza principală de deces în adolescenţă. Este important de cunoscut că un studiu făcut în Franţa arată că 27% din accidente şi traumatisme se produc la şcoală fie în cursul recreaţiilor (căderi, busculade), fie în timpul activităţilor sportive. Subliniem că riscurile de accidentare trebuie combătute şi în taberele de vacanţă şi de muncă patriotică, în activităţile cu caracter practic şi la domiciliu. Activitatea motorie debordantă a elevilor din învăţămîntul primar şi din preadolescenţă, gustul de competiţie specific vîrstei şi lipsa de prudenţă pot să se interfereze cu absenţa supravegherii şi cu o ambianţă care favorizează aglomerările, alunecările, căderile (ferestre neprotejate, scări cu circuite funcţionale în şcoală care favorizează busculade, alunecări); neglijarea mijloacelor şi măsurilor de protecţia muncii în ateliere; căldatul în locuri necontrolate şi drumeţia nesupravegheată în vacanţă; manipularea substanţelor toxice în laborator sau a insecticidelor fără echipamentul de protecţie şi fără respectarea măsurilor de evitare a contactului cu aceste substanţe. Să nu se piardă din vedere riscul de accidentare prin neglijarea regulilor de circulaţie stradală în drumurile spre şi de la şcoală — şi în timpul liber, de joacă în afara şcolii.

b. Bolile aerogene şi ale aparatului respirator pot fi reduse ca frecvenţă prin asigurarea aerului, liber de pulberi şi suspensii microbiene prin mijloace de ventilaţie eficace — mai ales în cursul episoadelor epidemice de gripă, scarlatină, angine streptococice, rujeolă, oreillon, tuse convulsivă. Aceste maladii sînt favorizate de microclimatul rece şi umed.

Combaterea prafului în clase şi sălile de recreaţie prin curăţirea frecventă umedă a pavimentului şi a pereţilor, ventilarea largă cu regularitate a claselor în recreaţie, depistarea precoce a purtătorilor de streptococ hemolitic şi tratarea lor, depistarea atentă a bolnavilor la intrarea în clasă — familiarizarea copiilor cu simptomele îmbolnăvirilor — permit restrîngerea puterii de acţiune a agenţilor cauzali ai acestor boli.

c. Bolile cu poarta de intrare digestivă pot căpăta o frecvenţă mare în cazul hepatitei epidemice (virus A) şi al parazitozelor intestinale. Mijloacele de prevenire se bazează pe *deprinderea spălării mîinilor, pe controlul salubrităţii alimentelor, pe alimentarea cu apă potabilă controlată (fîntîna şcolii — cu apă controlată la laborator), distribuţia apei din rezervoare cu sistem de robinet cu jet ascendent, asigurarea mijloacelor de spălare a mîinilor după utilizarea toaletei; întreţinerea WC-urilor şi a latrinelor în perfectă stare de curăţenie — (spălarea continuă şi dezinfecţie); transportul şi păstrarea alimentelor, prepararea şi distribuirea lor în condiţii foarte controlate din punct de vedere igienic şi evitarea purtătorilor de agenţi patogeni în personalul care lucrează la bucătărie.*

d. Bolile pielii sînt determinate de factori bacterieni şi micoze, de factori alergizanţi şi de factori fizici, chimici şi biologici din mediul de muncă. Depistarea lor precoce previne contagiunea şi evoluţia cu complicaţii a acestor boli. Prevenirea lor are în vedere, în primul rînd, *o igienă individuală exemplară (curăţenia tegumentelor şi a îmbrăcămintei) şi asigurarea unei ambianţe salubre, cu evitarea contactului cu factori iritanţi şi alergizanţi, utilizarea corectă a mijloacelor de protecţie a muncii în activitatea practică.*

e. Infecţiile veneriene — sifilisul şi gonococia — mai frecvente la elevii din licee şi studenţi, trebuie depistate de la primele semne de boală, lucru foarte dificil ţinînd seama de necunoaşterea simptomelor şi caracterul intim al localizărilor.

Încă din adolescenţă *elevii vor fi informaţi asupra posibilităţilor şi condiţiilor de infectare, precum şi asupra posibilităţilor de prevenire* (evitarea contactelor sexuale întîmplătoare, controlul serologic sanguin pentru sifilis şi examenul bacteriologic al secreţiilor vaginale sau uretrale), *igiena strictă a organelor genitale.*

În *morbiditatea elevilor se înregistrează şi deficienţe care au o evoluţie cronică* printre care menţionăm: *tulburările de vedere şi devierile şi deformările de coloană vertebrală.* Frecvenţa acestor deficienţe este destul de importantă şi ca atare merită o atenţie deosebită pentru educaţia sanitară.

a. Deficienţele de vedere pot atinge frecvenţe care în unele ţări depăşesc 25% pentru vîrsta şcolară. Cercetări recente arată că în afara unor factori organici şi genetici, la *apariţia, întreţinerea şi agravarea acestor tulburări concură şi condiţiile necorespunzătoare de lucru ale elevului în clasă şi acasă.*

Depistarea timpurie şi corectarea deficienţelor, *convingerea elevului că purtarea ochelarilor* sau *urmarea cu stăruinţă a unui tratament ortoptic, păstrarea poziţiei corespunzătoare la lucru, păstrarea în bune condiţii de lizibilitate a manualelor şcolare pot asigura o activitate şcolară fără suprasolicitare a ochiului. Oboseala vederii duce la simptome nervoase (iritabilitate, cefalee, oboseală) şi la agravarea deficienţei iniţiale.*

b. Deformările de coloană vertebrală vicia-ză postura şi modifică nefavorabil estetica corpului în ortostatism şi în mişcare. Cînd deformările sînt importante, sînt însoţite de semne funcţionale supărătoare — dure-

roase, reducerea capacității vitale și ale capacității de efort fizic. *Geneza acestor deformări este cauzată, printre altele, de posturi vicioase, favorizate de șederea prelungită în poziții de lucru vătămătoare pentru posturile elevului.*

Banca școlară necorespunzătoare în unele cazuri pentru dezvoltarea somatică a elevilor, *ghiozdanul prea greu purtat pe o singură parte, postura nefavorabilă în timpul activităților practice, însoțite de o activitate fizică redusă și lecții de educație fizică care nu au în vedere exerciții adecvate pentru înlăturarea acestor deficiențe*, sînt factori care trebuie combătuți pentru evitarea apariției deformărilor de coloană și a agravării acestora.

Cred că, în parte, redusa eficacitate a educației pentru sănătate în școală ar trebui atribuită și necunoașterii de către educatori a problemelor de sănătate (nu de boală), care îl preocupă pe elev. Din cercetările noastre a reieșit că în perioada școlară elevul este profund interesat de dezvoltarea lui corporală. Acest interes crește cu vîrsta, devenind extrem de intens în preadolescență și adolescență. Pubertatea somatică cu toate transformările sale corporale neliniștește pe unii preadolescenți și adolescenți. Nedispunînd nici de cunoaștințe și nici de criteriile necesare pentru autoevaluarea creșterii, copilul și adolescentul apare adesea dezorientat, singura posibilitate de referință fiind compararea cu colegii — lucru care îl rătăcește și mai mult ținînd seama de marea diversitate a ritmurilor de creștere corporală, mai ales după 9—10 ani. Am cunoscut plîngeri ale unor elevi că sînt prea mici, prea slabi sau prea grași; eleve făcînd cură de slăbire deși cu toți se înscriau cu datele antropometrice în standardele normale pentru populație tînără a țării noastre. Cred că este *o sarcină a educației sanitare să ofere elevilor reperele care să le permită autoevaluarea creșterii proprii în perioada școlară.*

Deosebit de importante din acest punct de vedere sînt criteriile standard pentru țara noastră, ale creșterii și dezvoltării în perioada pubertală (vîrsta medie de apariție a primului ciclu lunar: 13 ani + 1 an în mediul urban, 13 ani și 10 luni + 1 an în mediul rural).

De asemenea, elevii sînt interesați din punct de vedere psihic de caracteristicile comportamentului, de relațiile cu colegii și cadrele didactice, privind cu nejustificat simț critic timiditatea, anxietatea, impulsivitatea, iritabilitatea și agresivitatea care apar frecvent în preadolescență și adolescență. *Trebuie ușurată autocunoașterea psihică la această vîrstă. Comutarea funcțională de la memorarea mecanică la cea logică*, specifică adolescenței, determină pe unii elevi să se plîngă de dificultăți de asimilare, datorite „pierderii memoriei". Și acești adolescenți vor fi ajutați să integreze aceste date de autocunoaștere în fenomenologia transformărilor psihice, pubertare.

Un grup mai important de elevi decît bănuim noi au o adaptare școlară mediocră, cu mari dificultăți școlare sau eșec școlar, iar alții se simt suprasolicitați. Acest grup prezintă în mod sigur abateri de la normele de igienă ale procesului de învățămînt. Chiar dacă etiologia acestor dezadaptări este polifactorială, și recunoscînd ca vinovați de aceste fenomene factori medicali, pedagogici și sociali, socotim că educația sanitară prin măsuri de organizare rațională a regimului de viață a acestor elevi poate să reducă într-o măsură importantă frecvența acestor fenomene generatoare de disconfort psihic.

O atenție deosebită va fi acordată în acest domeniu tulburărilor instrumentale — de învățare a scrisului și cititului și socotitului în primii 2—3 ani de școală. Adesea *aceste tulburări constituie debutul unei dezadaptări școlare grave în anii următori.*

În legătură cu *problematica relațiilor dintre sexe* și cu problematica complexă a sexualității umane, *pericolul cel mai important de combătut este cel al ideilor și cunoștințelor greșite*, preluate întîmplător și care, uneori, sînt păstrate pînă la vîrsta adultă, ca o zgură sau spină iritativă de care tînărul nu a avut ocazia să se debaraseze. Un scriitor englez povestea cu umor că prima informare cu caracter de educație sexuală a primit-o de la colegi mai mari, care i-au atras atenția să nu călătorească în taxi pe banca din spate ca să nu rămînă gravid. Depistarea acestor idei este dificilă dar nu imposibilă și cu aceasta ar trebui să înceapă orice încercare, chiar și numai de informare în acest domeniu. În unele țări se cere elevilor să pună, fără nominalizare, într-o cutie poștală la cabinetul medical o notă arătînd problema care îl interesează sau preocupă în acest domeniu. Aceasta ar evita nepotrivirea între trebuințele elevilor și acțiunea educativă.

Un mare pericol pentru sănătate îl reprezintă creșterea evidentă a frecvenței fumatului și a consumului de alcool. Este sigur că începerea fumatului încă din preadolescență uneori nu este decît un semn al tendințelor imitative și de confruntare cu autoritatea adulților. Deprinderea de a fuma se formează relativ ușor și se observă în ultima vreme cu frecvență crescută și la fete, ceea ce este îngrijorător, căci fumatul la femei constituie factor de risc pentru copiii proprii, prin acțiunea directă, toxică, a fumului de tutun asupra creșterii embrionului și fătului și pe de altă parte pentru că un părinte care fumează constituie un exemplu foarte negativ pentru copiii pe care acesta îi crește.

Cercetările au demonstrat că *fumatul pregătește patul pentru cancerul pulmonar* — aceasta fiind o realitate și nu o sperietoare. De aceea, de timpuriu vor fi depistați elevii care fumează și prin persuasiune venită din partea unui cadru didactic, care nu fumează, *trebuie influențați să renunțe la tabac.* Din

păcate, uneori, în școală fumează în recreații chiar unele cadre didactice, ceea ce nu constituie un model corespunzător pentru educația sanitară în acest domeniu.

Consumul de alcool scurtează durata vieții, alterează pereții vaselor sanguine, comportamentul uman și capacitatea de muncă, tulbură profund viața de familie, prin perturbarea climatului relațional și prin dezechilibrarea economică a acesteia. Toxifilia alcoolică la vîrsta școlară poate să se instaleze, ca urmare a unor exemple din ambianța apropiată sau în urma unor experiențe întîmplătoare. Foarte gravă este situația în care un părinte sau frate al elevului consumă abuziv alcool. Nu este fără utilitate să se cunoască aceste situații și să se supravegheze cu grijă, intervenind de timpuriu acolo unde este cazul.

Comportamentul *sănătos* trebuie verificat. O metodă este cea a celor 5 minute de control igienic efectuat de cadrul didactic. Apreciem eficacitatea convorbirilor de grup sau mai ales a convorbirilor individuale. O mare putere de influențare exercită filmul de educație sanitară și literatura cu temă.

Eforturile școlii în activitatea de educație sanitară nu vor neglija conlucrarea cu familia sau *intervenția educativă în familie.*

Se înțelege că educația pentru sănătate trebuie să găsească în școală cadrul adecvat intervențiilor educative: ambianța corespunzătoare normelor de igienă, unitate de vederi a tuturor membrilor corpului didactic și mai ales cadre didactice care prin ținută, cunoștințe și comportare constituie un exemplu și un model de viață sănătoasă.

BIBLIOGRAFIE

1. Donald Reid, *La Santé, cela s'apprend-Santé du monde*, Ian./Fev. 1984, p. 5.
2. Dorobanțu Ion, *Educația sanitară în învățămîntul primar*, Editura Medicală, București, 1983.
3. Dorobanțu Ion, *Educația pentru sănătate în ciclul gimnazial și învățămîntul liceal*, Editura Medicală, București, 1984.
4. Michaud P.A., *La Santé scolaire et les adolescents*, „La Revue de pediatrie", nr. 2, 1985, p. 99.
5. Michaud P.A., *L'éducation pour la santé dans l'enfance; rôle respectif des enseignants et des professionnels de la santé* „La revue de pédiatrie", nr. 2 1985, p. 96.
6. *Program-cadru privind educația sanitară a preșcolarilor, elevilor și studenților*, București, 1978.

Primul dicționar al Revoluției române pașoptiste

(Urmare din p. 47)

Am pus deja în evidență viziunea *organică* asupra fenomenului. Cel de-al doilea aspect este perspectiva *unitară*. Autorii, prin eroii și participanții revoluționari evocați, ca și prin evidențierea proporției geografice a tuturor ținuturilor românești din care provin, au ținut să sublinieze o realitate de mare și vie importanță. Anume pe aceea că: „Revoluția română de la 1848—1849 a cuprins în viitoarea ei *întregul nostru teritoriu național*" (s.n.) (p. XVII). Binevenită este și insistența ce se acordă, terminologic, ideii de *Revoluție română pașoptistă*. Caracterul selectiv și criteriul proporției sînt prezente nu numai sub aspect geografic, ci și social: participanții sînt reprezentanți din toate păturile sociale, realitate ce ilustrează caracterul larg și adevărat democratic al mișcării. Iar ceea ce ni se pare extrem de semnificativ este faptul că biografiile celor cîteva *sute* de conducători ai Revoluției și de participanți sînt exemplificate prin momentele „care le particularizează prezența în cadrul revoluției pașoptiste, prin aprecierile și caracterizările (...) ce le întregesc imaginea în tumultul revoluției române de la 1848—1849" (p. XIX).

În felul acesta foarte multe nume de oameni angrenați în Revoluția română de la 1848 au fost scoși din uitare. Toți aceștia, alături de prezențele cele mai notorii, reamintesc cititorului anvergura fenomenului revoluționar românesc de acum 136 de ani. Autorii afirmă că lucrarea lor se adresează „marelui public" și iubitorilor de istorie. Ea poate fi consultată totodată oricînd — pentru a da numai un singur exemplu — de profesorii de istorie care vor să cunoască datele în care și prin care s-au ilustrat la 1848 Mihail Kogălniceanu, Ion Heliade Rădulescu, Vasile Alecsandri sau Simion Bărnuțiu. Bibliografia atașată la sfîrșitul fiecărui articol ca și *Bibliografia generală*, îi pot îndruma spre surse. Iar exemplele se pot extinde și asupra altor domenii.

Lucrarea *Bărbați ai datoriei* este redactată cu sobrietate stilistică, limpezime, unitate, iar exigența științifică de care au dat dovadă autorii este evidentă. Avem astfel unul din primele dicționare românești cu caracter *tematic*.

Momentul 1848—1849 a angrenat o serie de straturi sociale și culturale care interferează. Imaginea convergenței lor reale ne-o dă și lucrarea de care ne-am ocupat. Ea poate fi oricînd amplificată și, sîntem siguri, va apărea necesitatea reeditării ei. Sugerăm totodată că acest dicționar ar putea deschide o serie sau o colecție editorială. Oricînd apariția unor dicționare similare — consacrate Unirii din 1859, Războiului de independență din 1878—1878 sau Înfăptuirii Marii Uniri din 1918 — ar fi binevenită, ar răspunde unei nevoi didactice reale. Și în acest sens, *Bărbați ai datoriei: 1848—1849* (Mic dicționar) reprezintă un exemplu strălucit.

Metodologia cercetării în educație și învățămînt*

LUCRAREA lui Dumitru Muster este chintesența unor generoase preocupări metodologice, consumate de-a lungul întregii sale vieți. Încă de-acum o jumătate de veac, deci din 1935, Dumitru Muster și-a făcut cunoscuți pașii în această direcție prin studiul „Metoda statistică în psihologia și pedagogia experimentală". Apoi alte numeroase studii de avangardă, publicate în etape diferite ale traiectoriei sale profesionale, studii devenite referențiale — dovadă a unei gîndiri unitare, mereu evoluate și moderne — preced cartea de curînd tipărită.

Dar ce aduce nou în cultura noastră pedagogică lucrarea lui Dumitru Muster în raport cu alte lucrări existente, relativ numeroase și bine documentate? În forma sa actuală, lucrarea comprimă, concentrează și esențializează ceea ce este aparent caleidoscopic în metodele și tehnicile cercetării pedagogice. Totodată, sînt asimilate vechile experiențe ale domeniului, este analizată și sintetizată o informație la zi și de prim ordin, sînt asamblate, într-o coerență originală, diverse moduri de a privi metodologia cercetării actului educativ.

Impresionantă este perspectiva și competența multidisciplinară pe care se întemeiază această lucrare, faptul că în diversele ei părți își dau întîlnire pedagogia, matematica, sociologia ș.a., spărgîndu-se frontiere înghețate, spre o deschidere ce permite tuturor categoriilor de specialiști în domeniul educației și învățămîntului să o consulte ca ghid.

Apreciem ca o contribuție majoră a lucrării trecerea de la „ce trebuie făcut" la „cum trebuie gîndită metodologia unei cercetări". Accentul pe gîndirea instrumentației și pe implicare marchează, în literatura noastră de specialitate, o trecere subtilă și esențială de la „aplicarea metodei" la „formarea gîndirii metodologice". Această trecere la „cum trebuie gîndit înainte de a face" este în realitate un salt major în metodologia domeniului și, sub acest raport, cartea este un unicat în literatura noastră pedagogică. A ști metodologie este una și a învăța să gîndești corect metodologic este o altă problemă, de fapt mult mai dificilă. Cartea indică astfel o direcție, singura în măsură să asigure îmbinarea organică dintre metodă și conținut, dintre idee și ilustrare, dintre obiective și etapele parcurse pentru a fi atinse.

Tipul de implicare în gîndirea metodologică pentru care militează Dumitru Muster este, fără îndoială, cel mai dificil. Cartea depășește, prin conținutul său, nivelul celor apărute pînă acum și pentru faptul că i se fixează temelia și coloanele de susținere pe un număr de peste 200 de exemple, identificate cu grijă, delicatețe și dexteritate în practica muncii educatorului de la catedră. Cu ajutorul acestora se construiesc concluziile, se ajunge la esențe, este surprins generalul aspectelor particulare puse în ecuație, evaluate fin și competent, sesizîndu-se asocieri, afinități și deschideri spre alte semnificații. O lucrare care abundă în exemple, ale cărei capitole și subcapitole au atestarea de beton armat a cercetărilor concrete contemporane a presupus, ne dăm seama, atît o muncă stăruitoare și devotiune totală, cît și o exemplară atitudine față de cercetarea autohtonă a cadrelor didactice din învățămîntul românesc de toate gradele, capabilă să susțină, eficient și deplin, prin panorama pe care ne-o oferă, cerințele cele mai sofisticate ale diferitelor tehnici și metode de cercetare.

Titlul cărții este fidel organizării sale interioare, capitolele și subcapitolele se leagă bine între ele, au o unitate de fond, iar ideile, de cele mai multe ori țîșnite din exemple, vin și revin într-o demonstrație clară și ordonată. Ne reține atenția, în aceste notații inevitabil marcate de concizie și deci de omisiuni, analiza ipotezei în cercetarea pedagogică, trecerea de la nuanțele ei la integrarea în ansamblul unei cercetări: ipoteza-idee provizorie, ipoteza-presupunere, supoziție, legătură întrezărită între faptele observate, început al rezolvării unei probleme ivite; apoi, ipoteza-produs al cercetării, procesul producerii ipotezelor și formularea lor corectă. Este, credem, cea mai subtilă și nuanțată expunere a acestei probleme de care dispunem în

* Dumitru Muster, *Metodologia cercetării în educație și învățămînt*", Editura Litera, București, 1985.

literatra noastră pedagogică și, fără îndoială, de mare interes pentru cadrele didactice și chiar pentru cercetători. Subcapitolul „Colectarea datelor cercetării" fiind legat organic de ipoteze, dă răspunsurile posibile la o problemă pusă, oferind în același timp modalități concrete de a utiliza diferite tehnici și metode, începînd cu observația și terminînd cu metodele complexe (metoda monografică, metoda Delphi etc.).

Dumitru Muster este unul dintre puținii noștri specialiști care s-au aplecat cu atenție asupra operațiilor ulterioare colectării datelor unei cercetări — măsurarea datelor cercetării (educometria), prezentarea acestora, prelucrarea lor matematico-statistică — unde nevoia de claritate este atît de mare. Pot fi urmărite cu ușurință etapele și regulile cercetării pedagogice, ba chiar măsura în care cercetarea reală sare de multe ori peste ele, uneori justificat, în destule cazuri însă din pricina formației superficiale în acest domeniu.

În legătură cu elaborarea și prezentarea lucrărilor științifice, autorul prezintă lămuriri de interes practic major. Să ne gîndim numai la miile de lucrări de grad care se fac anual, de multă vreme, și vom înțelege ușor actualitatea acestei cărți. Ea este de altfel subintitulată semnificativ „Ghid în elaborarea și prezentarea de comunicări și lucrări metodico-științifice de grad", fapt ce validează intenția autorului de a plasa cercetările sale în raporturi de convergență cu preocupările, psihologia și concepția destinatarilor, respectiv a educatorilor care-și desfășoară activitatea nemijlocit în procesul de învățămînt. Transformarea în cercetări veritabile a lucrărilor de grad, cerință mai veche și niciodată complet realizată în practică, înseamnă lărgirea neobișnuită a cîmpului experimental și, mai ales, mărirea numărului de cercetători din domeniul pedagogiei.

În sfîrșit, nu putem încheia prezentarea lucrării fără a sublinia importanța subcapitolului care se ocupă cu problemele deontologiei cercetării pedagogice. Morala profesională, datoriile și drepturile celor ce se ocupă cu cercetarea pedagogică, cu educația în general, „știința obligațiilor" cum i se spune uneori, este de mare actualitate și ne-ar fi greu să concepem un cercetător în afara respectării regulilor deontologiei profesionale. Asupra acestei problematici Dumitru Muster se apleacă cu autoritatea unui cărturar de mare rafinament, ale cărui cercetări și lucrări au fost întotdeauna exemplare și sub raportul onestității intelectuale.

Demn de reținut este nu numai conținutul de idei cuprinse în carte, ci și forma aleasă în care acestea sînt exprimate, fraza îndelung cizelată, cu preocupări constante pentru claritatea ideilor și pentru trimiterea la documentația semnificativă.

VASILE V. POPESCU
NICOLAE RADU

Lucrul la mai multe table în cabinetul de matematică

(Urmare din p. 36)

rindu-și astfel, indirect, experiența de învățare a matematicii.

— Profesorul realizează mai frecvent conexiunea inversă imediată, putînd lua măsurile necesare de corectare a greșelilor făcute de elevi și de perfecționare a tehnicii de predare.

— Dispare teama elevilor de matematică și de tablă. Răspunsul la tablă (iar la matematică nici nu se poate altfel) angajează mai amplu simțul de răspundere al elevului. Se întîmplă uneori ca pentru o singură ezitare în efectuarea unui exercițiu elevul să fie notat cu o notă mică și trimis la loc. Așa apare frica de a ieși la tablă. Cînd elevul dispune de timp mai mult pentru a rezolva o temă la tablă, el capătă curaj și mai multă încredere în posibilitățile lui, iar la matematică această încredere este foarte necesară.

— Elevii menționează apariția mai multor obișnuințe în condițiile în care se lucrează într-un cabinet cu mai multe table, printre care, cel mai des menționate, sînt: obișnuința și plăcerea de a lucra la tablă; cea de a înțelege singur lecția; obișnuința de a lucra mult și corect; cea de a colabora cu colegii și cu profesorul.

Continuînd cercetarea sistematică în legătură cu predarea matematicii într-un cabinet cu mai multe table s-ar putea ajunge la elaborarea unei metodici ce ar avea menirea să impună modalitățile didactice corespunzătoare.

Ion Stanciu

L'ENSEIGNEMENT ROUMAIN DANS LA PÉRIODE INAUGURÉE PAR LE IXe CONGRÈS DU PARTI COMMUNISTE ROUMAIN

L'article présente les principales caractéristiques de l'énseignement roumain des deux dernières décennies: 1. L'intégration de l'école dans le processus de développement économique et social de la Roumanie; 2. L'école, la principale source de culture et facteur de civilisation; 3. L'intégration de l'enseignement à la recherche et la production; 4. L'éducation de la jeune génération dans l'esprit des principes de l'éthique et de l'équité socialistes; 5. Le développement des aptitudes en vue du perfectionnement ininterrompu; 6. L'égalité des chances dans l'éducation.

Dimitrie Todoran

NEW PROSPECTS OF THE EDUCATIONAL METHODOLOGY AND TECHNIQUES

A well-known Romanian teacher rigorously analyses the most significant activities and prospects concerning the renewal of education, the optimization of its social contribution thanks to the improvement of the didactic methodology — the theory and the „instruments" of education, from the story to the teaching machine and the computer — and of the didactic technique as an ensemble of norms, procedures, operations and methods required in order to attain specific educational objectives as well as to estimate the assimilation of knowledge by the pupils.

Елена Бавица

ПОДГОТОВКА СЕМЬИ В ВИДУ ШКОЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Автор рассматривает один из способов роста действенности процесса школьной и профессиональной ориентации, а именно, взаимодействие школы с семьей и экономическими единицами для полного осуществления охвата школьным обучением в лицеях, готовящих рабочую силу, в особенности для приоритетных областей: горнодобывающей, нефтяной и энергетической.

Затем по этапам представлены аспекты, касающиеся взятых до этого мер и результаты, полученные в прошлом учебном году, основываясь на знании школьных и профессиональных предпочтений учеников выпускных классов.

Sommaire — Contents — Содержание 6/1985

● Ion Gh. Stanciu — L'enseignement roumain dans la période inaugurée par le IX^e Congrès du PCR ● Aculin Cazacu — La contribution déterminante de l'école à la formation de la conscience socialiste des jeunes ● Ion Pătrașcu, Anton Laurențiu — Le perfectionnement et la modernisation de l'enseignement dans le département d'Olt pendant l'„Epoque Ceaușescu" ● Nicolae Andronache — Stratégies nouvelles dans l'enseignement de Hunedoara ● Dimitrie Todoran — Perspectives nouvelles dans la méthodologie et la technique de l'éducation ● Ioan C. Roman — L'acquisition des connaissances à l'école ou l'„étude complète" et la „pédagogie du succès" ● Ana Tucicov-Bogdan — L'auto-éducation psycho-pédagogique du professeur ● Elvira Crețu — Aspects méthodologiques de la planification pédagogique dans les I^re — IV^e classes ● Dumitru Șerbănescu, Elena Bercaru — La stimulation de l'indépendance des préscolaires par des activités pratiques ● Petre Bejenaru — Coordonnées du système de patronage dans les écoles ● Pelaghia Popescu, Virginia Stanciu — L'utilisation de plusieurs tableaux noirs dans le cabinet de mathématiques ● Valeria Drăgoiu, Teodor Drăgoiu, — L'explication et l'assimilation du concept de multiplication ● Ana Stoica, Mariana Caluschi — La relation professeur-étudiant et ses répercussions sur la créativité ● Elena Băviță — La préparation de la famille en vue de la orientation scolaire et professionnelle des élèves ● Rodica Cherciu — Modalités de préparation des jeunes en vue de l'intégration socio-professionnelle ● Ioan Cerghit, Iuliana Cazacu, Ioan Jinga, Ion Negreț, Ion T. Radu, Mioara Stancu — La recherche pédagogique à l'appui du perfectionnement de l'enseignement ● Gheorghe Butaru — La critique et l'autocritique dans la vie de l'école ● Gheorghe Tănăzescu — Concepts et orientations dans l'éducation sanitaire des élèves ● Livres — Idées

● Ion Gh. Stanciu — The Romanian education after the 9th RCP Congress ● Aculin Cazacu — The school's determining contribution to the moulding of the socialist consciousness of the youth ● Ion Pătrașcu, Anton Laurențiu — The improvement and modernization of education in the Olt county during the „Ceaușescu epoch" ● Nicolae Andronache — New educational strategies at Hunedoara ● Dimitrie Todoran — New prospects of the educational methodology and technique ● Ioan C. Roman — Learning at school or „full learning" and the „pedagogy of success" ● Ana Tucicov-Bogdan — The teacher's psycho-pedagogic self-education ● Elvira Crețu — Methodological aspects of the pedagogic planning in the Ist-IVth forms ● Dumitru Șerbănescu, Elena Bercaru — The stimulating effect of practical activities on the preschool children's independent work ● Petre Bejenaru — Coordinates of the sponsoring system in schools ● Pelaghia Popescu, Virginia Stanciu — The simultaneous utilization of several blackboards in the mathematics room ● Valeria Drăgoiu, Teodor Drăgoiu, — The teaching and learning of the multiplication concept ● Ana Stoica, Mariana Caluschi — The teacher-student relationship and its influence on creativity ● Elena Băviță — The role of the family in the pupils' schoool and vocational orientation ● Rodica Chergiu — How to prepare youth for the socio-professional integration ● Ioan Cerghit, Iuliana Cazacu, Ioan Jinga, Ion Negreț, Ion T. Radu, Mioara Stancu — Pedagogic research helps improving education ● Gheorghe Butaru — Criticism and self-criticism in school. ● Gheorghe Tănăzescu — Concepts and orientations in the pupils' sanitary education ● Books — Ideas

● И. Г. Станчу — Румынское образование в период открытый IX Съездом РКП ● А. Кязиу — Определяющий вклад школы в формирование социалистического сознания учащейся молодежи ● И. Пэтрашку, Л. Лаурендиу — Совершенствование и модернизация образования в уезде Олт в «Эпоху Чаушеску» ● Н. Андроначе — Новые стратегии в хунедоарском образовании ● Д. Тодоран — Новые перспективы в воспитательной методологии и технологии ● И. К. Роман — Обучение в школе или «полное обучение» и «педагогика успеха» ● А. Тучиков-Богдан — Психо-педагогическое самоформирование преподавателя ● Е. Крецу — Методологические аспекты, касающиеся педагогического проектирования в I—IV классах ● Д. Шербанеску, Е. Беркару — Стимулирование независимости в деятельности дошкольников путем практической деятельности ● П. Беженару — Координаты шефской системы в школах ● П. Попеску, В. Станчу — Работа на нескольких досках в математическом кабинете ● В. Драгою, Т. Драгою — Преподавание и усвоение концепта умножения ● А. Стойка, М. Калуски — Соотношение профессор — студент и ее влияние на творчество ● Е. Бэвицэ — Подготовка семьи в виду школьной и профессиональной ориентации учащихся ● Р. Керчиу — Способы подготовки молодежи к социо-профессиональной интеграции ● И. Чергит, И. Казаку, И. Жинга, И. Негрец, И. Т. Раду, М. Станку — Педагогическое исследование в поддержку совершенствования образования ● Г. Бутару — Критика и самокритика в жизни школы ● Г. Тэнэсеску — Концепты и направления в деятельности по санитарному воспитанию учащихся ● Книги — Идеи.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii".